

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Adaptace dítěte s poruchou autistického spektra do MŠ a možnost její
podpory**

**Adaptation of a child with autism spectrum disorder to kindergarten and the
possibilities of its support**

Mgr. Völklová Andrea

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací na téma Adaptace dítěte s poruchou autistického spektra do MŠ a možnosti její podpory pod vedením vedoucí práce vypracovala samostatně na základě literatury a pramenů uvedených v seznamu použitých zdrojů. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze

.....

Mgr. Andrea Völklová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky a především trpělivost a ochotu, kterou mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala všem aktérům za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

V Praze

.....

Mgr. Andrea Völklová

Abstrakt

Diplomová práce je věnována procesu adaptace dítěte s poruchami autistického spektra v předškolním věku na prostředí mateřské školy. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Hlavní cíl práce je zmapovat proces adaptace na docházku do třídy MŠ zřízené, podle § 16 odst. 9 školského zákona, u dětí s PAS se zaměřením na faktory, které adaptaci na organizovanou formu předškolního vzdělávání těchto dětí podporují. Součástí cíle je i navrhnout, jaké prvky by měl zahrnovat adaptační plán, aby co nejlépe naplňoval potřeby dětí s PAS v předškolním zařízení.

Výzkumu se účastnilo šest dětí, jejichž zákonní zástupci souhlasili prostřednictvím informovaného souhlasu se zpracováním osobních údajů a využitím získaných informací pro tvorbu diplomové práce. K zjištění potřebných údajů bylo využito metod přímého pozorování výzkumníka, rozhovorů se zákonnými zástupci dětí a jejich třídním pedagogem. Dále byla využita metoda analýzy dokumentů vedené mateřskou školou, kterou vybrané děti navštěvují. Za použití metody kódování byly rozklíčovány stěžejní informace získané od zákonných zástupců, kteří se účastnili výzkumného vzorku a od pedagoga, který pečoval o zmíněné děti.

Hlavním výstupem a výsledkem práce je návrh adaptačního plánu, obsahující souhrn všech prvků, které jsme prostřednictvím výzkumného šetření získali od představených respondentů. Některé prvky se mohou jevit jako samozřejmé, přestože jsou mnohdy opomíjené. Snažíme se jednotlivé prvky blíže charakterizovat, aby byly dobře uplatnitelné pro začínající učitele nebo pedagogy, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem s PAS bez předchozích zkušeností.

Klíčová slova

Poruchy autistického spektra, předškolní věk, mateřská škola, adaptace, podpora, třídy zřízené podle § 16 odst. 9

Abstract

The diploma thesis is dedicated to the adaptation processes of a preschool child with an autistic spectrum disorder on the preschool environment. The thesis is divided into a theoretical part and an empirical part. The main aim of the paper is to analyse the adaptation process on the preschool attendance established by § 16 paragraph 9 of the Education Act of the children affected by ASD with focus on the factors that support the adaptation on the organized form of the preschool education. Part of the aim is to suggest the key elements that should be included in the adaptation plan so it meets the needs of children affected by ASD in the preschool facility.

The research was conducted on six children whose legal representatives gave their agreement through an informed consent about processing of their personal data and the use of gathered information for the creation of the diploma thesis. In order to gather the required information, the method of direct observation by the researcher was used. In addition, the interviews with the legal representatives as well as the class teachers were conducted. Furthermore, the documents and data provided by the preschool were analyzed. By the use of coding method the key information were deciphered. The essential information were gathered from the legal representatives who composed the research sample along with the teacher who took care of the children.

The main outcome and result of the thesis is a proposal of the adaptation plan containing summary of all the elements that were gathered by the analysis from the previously introduced respondents. Some of the elements may seem obvious, however they are being frequently overlooked. The individual elements are being closely characterized in order to secure their simple application for beginner teachers or pedagogists who are in close contact with children affected by ASD without any previous experience.

Keywords

Children with Autism spectrum disorder, preschool age, kindergarten, adaptation, support, classes established pursuant to par. 16 article 9

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Poruchy autistického spektra	11
1.1. Historický vývoj	11
1.2. Klasifikace	12
1.3. Etiologie	14
1.4. Zastoupení poruch autistického spektra v populaci.....	15
1.5. Symptomatologie.....	16
1.6. Diagnostika poruch autistického spektra.....	18
2. Specifika předškolního období	20
3. Postavení rodiny dítěte s poruchou autistického spektra	21
4. Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole.....	24
4.1. Příprava a postoj pedagoga.....	27
4.2. Zásady a metody při vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra	28
4.3. Intervence a terapie.....	30
4.4. Nácvik hry	34
5. Nároky na děti s poruchami autistického spektra při přechodu na základní školu....	35
6. Možnosti podpory	37
7. Adaptace na docházku do mateřské školy	40
7.1. Rodina a její vliv na úspěšné zahájení docházky do mateřské školy	40
7.2. Vliv rodinného prostředí na emocionalitu dítěte	41
7.3. Role pedagoga během procesu adaptace	42
7.4. Reakce dítěte během procesu adaptace	43
7.5. Předpoklady pro úspěšnou adaptaci	44
7.6. Adaptační plán.....	44

II. EMPIRICKÁ ČÁST	49
8. Tematické zaměření výzkumu	50
8.1. Klíčová slova a definice pojmů	50
8.2. Dosavadní zjištění v řešené oblasti.....	51
9. Specifika výzkumu	52
9.1. Plán výzkumu a časové rozvržení	52
9.2. Výzkumný vzorek	53
10. Metodologie	55
10.1. Design kvalitativně orientovaného výzkumu	55
10.2. Metody získávání dat	55
10.3. Procedury sběru dat	57
11. Analýza a interpretace dat	59
11.1. Odpovědi na výzkumné otázky.....	77
12. Diskuze.....	87
13. Shrnující závěry	89
13.1. Obsahové závěry.....	89
13.2. Metodologické využití nových poznatků a další perspektivy výzkumu	91
Závěr	92
Seznam použitých pramenů	94
Bibliografie.....	94
Online zdroje	98
Legislativní dokumenty	100
Seznam zkratk	101
Seznam příloh.....	102

Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila na základě vlastní praxe v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona resp. podle složení mé budoucí třídy, se zaměřením na děti s poruchami autistického spektra (PAS). Jelikož jsem byla začínajícím pedagogem, snažila jsem se seznámit s různými faktory, kterými bych nástup dětí do mateřské školy ulehčila a zpříjemnila. Během zkoumání této oblasti jsem nenarazila na materiál, který by mě přímo navedl na způsob, jak to udělat. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla si takový materiál vytvořit, protože práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami mě naplňuje a ráda bych se jí věnovala i nadále.

Diplomová práce s názvem *Adaptace dítěte s poruchou autistického spektra do mateřské školy a možnosti její podpory* je členěna na teoretickou a empirickou část.

Hlavním cílem je zmapovat proces adaptace na docházku do třídy MŠ zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona u dětí s PAS se zaměřením na faktory, které adaptaci na organizovanou formu předškolního vzdělávání těchto dětí podporují. Dále navrhnout, jaké prvky by měl zahrnovat adaptační plán, aby co nejlépe naplňoval potřeby dětí s PAS v předškolním zařízení.

Teoretická část je složena ze sedmi hlavních kapitol a několika podkapitol. Jejím účelem je popsat a rozebrat problematiku týkající se poruch autistického spektra a předškolního vzdělávání za pomoci bibliografických zdrojů a související legislativy.

Empirická část operacionalizuje klíčové pojmy užívané v diplomové práci a následně popisuje realizované výzkumné šetření. Je rozčleněna na šest hlavních kapitol a několik podkapitol. Pro získání potřebných dat k výzkumu byly využity metody pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů, které byly využity k triangulaci dat. Získaná výzkumná data byla analyzována za pomoci otevřeného kódování.

Výzkumný vzorek tvoří šest dětí ve věku od tří do pěti let, tedy děti předškolního věku, jejich zákonní zástupci a třídní učitel. Zákonní zástupci byli seznámeni s procesem výzkumu a účast v něm stvrdili prostřednictvím informovaného souhlasu.

Výstupem diplomové práce je návrh adaptačního plánu, který by mohl pomoci pedagogům dětí s PAS, popř. jinými speciálně vzdělávacími potřebami, v procesu adaptace po zahájení školní docházky do mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce je věnována poznatkům, které se týkají poruch autistického spektra. První kapitola popisuje historický vývoj, navazuje část o klasifikaci, etiologii, zastoupení PAS v populaci, charakteristické symptomatologii a v neposlední řadě diagnostikou. Dále teoretická část představuje specifika dětí předškolního věku a postavení rodiny s dětmi s PAS, kde může čtenář najít fáze, kterými rodina prochází při vyrovnávání se s postižením dítěte a desatero doporučených přístupů k péči o dítě s PAS. Následující kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání dětí s PAS a jejich podporou. Část také nastiňuje nároky přechodu dítěte z předškolního vzdělávání do základní školy. Nabízí možnosti, kde rodiny s dětmi s PAS mohou najít oporu. Poslední stěžejní kapitola vymezuje proces adaptace a faktory, které ho mohou ovlivnit.

1. Poruchy autistického spektra

„Autismus není něco, co osoba má, není to ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá“ (Jim Sinclair In Thorová, 2016, s. 31).

Jedná se o vrozenou poruchu *„některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí, které dítěti neumožňují do plné míry porozumět okolnímu světu i sobě samému“* (Thorová, 2016, s. 29).

Valenta (a kol., 2015, s. 139) definuje poruchy autistického spektra jako *„závažné vývojové poruchy projevující se především zhoršenou sociální interakcí a narušením schopnosti verbální i neverbální komunikace, představitivosti a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit.“*

1.1. Historický vývoj

Termín autismus vznikl odvozením od slova *autos*. Je řeckého původu a překládáme ho jako *sám, samo*. Eugen Bleurel, švýcarský psychiatr, zavedl tento termín do oboru psychiatrie již v roce 1911 v souvislosti se souborem příznaků schizofrenie. V roce 1943 byl však termín použit pro označení neobvyklých projevů dětským psychiatrem dr. Leem Kannerem u 11 dětí s mentální retardací, které měly současně problémy s komunikací a sociálními vztahy. Byl přesvědčen, že vzniká u dětí s příliš intelektuálními a chladnými matkami. Dětský autismus tedy považoval za vrozený a zároveň jeho vznik připisoval špatné mateřské péči. Ve stejné době charakterizoval dr. Hans Asperger jinou formu autismu – Aspergerův syndrom. Dr. Asperger připisoval vznik i genetickému podkladu a zdůrazňoval možnost vysokého intelektu u dětí s autismem. Na základě historických výzkumů a faktů považujeme autismus za *„vývojovou poruchu, která se projevuje zpomalením a narušením rozvoje sociálních interakcí, problémy s komunikací a zvláštnostmi v chování“* (Strunecká, 2016, s. 15). Autismus se tedy může u každého dítěte projevovat jinak a z tohoto důvodu byl zaveden termín *poruchy autistického spektra (PAS)*, (Pipeková, 2010; Strunecká, 2016).

1.2. Klasifikace

Níže uvedená klasifikace PAS citovaných autorů vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN). PAS zcela prostupuje osobnost dítěte a výrazně zasahuje do jeho projevů chování, socializace i vzdělávání. Stručně definujeme několik základních pervazivních vývojových poruch, které se projevují v různých ohledech specifickými symptomy (Thorová, 2016).

Dětský autismus

Kategorie dětského autismu představuje historicky nejznámější a nejstarší pervazivní vývojovou poruchu. Zpravidla se objevuje před třetím rokem věku dítěte. Fischer a Škoda (a kol., 2014, s. 180–181) zdůrazňují, že „*nástup může být volný až „plíživý“, kdy se začínají objevovat prvotní autistické rysy v chování s opožděným vývojem řeči nebo echolálií. Druhou variantou je brzká regrese ve vývoji, kdy jedinci od určitého okamžiku ztrácejí již nabyté schopnosti a dovednosti, přičemž se objevují typické známky autistického chování, prostupující celou triádou postižení (viz kapitola 1.5. Symptomatologie). (...) Avšak je nutné počítat se značnou variabilitou symptomů v celém spektru autistických rysů.*“

Děti s takovýmto postižením nemají odpovídající emocionální reakce na citové podněty, mají problémy s adaptací na změny v prostředí aj. Vzdělávání je ve většině případů možné realizovat pouze ve speciálních třídách. S oblibou dělají stereotypní pohyby, bývají zaujaté repetitivními aktivitami neboli rituální manipulací s předměty. S běžnými předměty si nehrají klasickým způsobem, spíše vyhledávají drobnější věci, které mohou být neobvyklé povahy (Valenta, 2014).

Atypický autismus

Podle Fischera a Škody (a kol., 2014) můžeme v zahraniční literatuře najít termíny, které vystihují svými symptomy PAS, ale můžeme si všimnout jistého rozporu v terminologii. Z toho důvodu atypický autismus zahrnuje poruchy jako autistické rysy a jiné poruchy příbuzné PAS, pervazivní vývojové poruchy nespecifikované, které nedosahují svými symptomy k diagnóze dětský autismus, Aspergerův syndrom nebo dětské dezintegrační poruchy (definice níže). Může se např. jednat o:

- zaznamenání prvních symptomů až po třetím roce života dítěte;

- způsob vyjádření, tíže a frekvence diagnostických kritérií není naplňována v plné míře;
- diagnostická kritéria nejsou naplněna, tzn., že jedna z oblastí není narušena;
- komorbidita s těžkým až hlubokým mentálním postižením, která znesnadňuje, až znemožňuje diagnostiku (Fischer a Škoda a kol., 2014; Thorová, 2016).

Rettův syndrom

Jedná se o formu PAS, která postihuje výlučně dívky, které se během raného dětství vyvíjí naprosto standardním způsobem. Náhle během krátké doby dochází ke ztrátě již nabytých schopností a dovedností. Postihuje verbální schopnosti, ale i pohybové, které se demonstrují stereotypními krouživými pohyby prstů na horních končetinách. U takto postižených dívek dochází k narušení intelektu a psychomotoriky (Fischer a Škoda a kol., 2014; Valenta, 2014).

Jiná dětská dezintegrační porucha

Období normálního vývoje je střídáno deficitem nabytých schopností, přičemž můžeme sledovat částečné opětovné nabytí ztracených funkcí (Valenta, 2014).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Thorová (2016) definuje diagnostická kritéria následovně:

- těžká motorická hyperaktivita;
- opakující se stereotypní vzorce chování a činností;
- IQ je nižší než 50;
- chybí sociální narušení autistického typu;
- porucha nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus, dětskou dezintegrační poruchu nebo hyperkinetickou poruchu.

Aspergerův syndrom

Manifestace formy je pozorována především u chlapců. Příznaky odpovídají PAS, ale schází celkové opoždění komunikačních schopností a celkového kognitivního vývoje (Valenta, 2014; Thorová, 2016).

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Podle Thorové (2016, s. 207) se jedná o kategorii, která není příliš často v Evropě využívána. „*Diagnostická kritéria nejsou přesně definována. Jedná se o poněkud vágní a nikterak specifickou sběrnou kategorii.*“

Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Průběh vývoje dítěte je nerovnoměrný, a to jak po psychické stránce, tak i po fyzické. Z tohoto důvodu nemůže být stanovena přesná diagnóza (Fischer a Škoda a kol., 2014; Valenta, 2014; Thorová, 2016; MKN, 2020).

1.3. Etiologie

Strunecká (2016) hovoří o PAS jako o defektu, který je mnoha lidmi v České republice považován za vzácný. PAS jsou v MKN zařazeny pod číslem F84 – pervazivní vývojové poruchy.

PAS můžeme řadit k defektům, které jsou svou závažností jedny z nejkomplicovanějších a nejtěžších poruch dětského mentálního vývoje. Porucha postihuje některé mozkové funkce a vzniká na neurobiologickém podkladě (Pátá, 2007). Jelikož se jedná o důsledek organického poškození mozku, Fischer a Škoda (a kol., 2014) zmiňují jako možný původ postižení genetickou podmíněnost, exogenní vlivy v prenatálním období vývoje (infekce) a neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy (CNS).

Propper, Lisý a Belšan (2014 In Hrdlička a Komárek, 2014) předkládají údaje, které plynou ze zvýšeného zájmu o studium genetiky u dětí s PAS. Rozmanitosti PAS odpovídají i výzkumným poznatkům, které prokazují abnormality v různých oblastech CNS. Byly zkoumány různé sféry jako např. strukturální a funkční nálezy in vivo, celková velikost a objem mozku, frontální lalok apod.

Havlovicová a Sedláček (2014 In Komárek a Hrdlička, 2014) uvádějí další oblasti výzkumu. V těchto oblastech pozorují souvislosti výskytu PAS u dvojčat a sourozenců, kde u monozygotních dvojčat je pravděpodobnost společného výskytu PAS až 90%, u dizygotních až 30 %, u sourozenců 3 – 26 %. Výzkumy o PAS prošly od 90. let pozoruhodným vývojem. „*Genealogie rodin obvykle neodpovídá žádnému typu monogenní mendelovské dědičnosti. Jako první se tedy nabízelo vysvětlení dědičnosti multifaktoriálně,*

tj. že PAS je u jedince podmíněna nepříznivou kombinací několika (až desítek) jinak v populaci běžně přítomných alel, z nichž každá sama o sobě má pouze malý fenotypový účinek, a faktory vnějšího prostředí ... V multifaktoriálním modelu mohou také jednotlivé geny, alely a proteinové produkty vstupovat do vzájemných interakcí a jejich efekt nemusí být jednoduše aditivní, což dále komplikuje analýzu (...) Možnosti analýzy genotypu u PAS jsou dnes na velmi dobré úrovni. Pro svoji obtížnost ale podstatně zaostává schopnost posuzovat, subklasifikovat a kvantifikovat fenotypy, což by v případě PAS přineslo hlavně odlišení jejich subtypů“ (Havlovicová a Sedláček, 2014, s. 134 In Hrdlička a Komárek, 2014).

Hlavními dědičnými onemocněními spojenými s PAS jsou např. Downův syndrom, Angelmanův syndrom, neléčená fenylketonurie, syndrom fragilního X apod. Většina vývojových příčin asociovaných s PAS je komorbidních s mentální retardací, která komplikuje určení primárního postižení (Havlovicová a Sedláček, 2014 In Hrdlička a Komárek, 2014).

Exogenní vlivy jsou vlivy vnějšího prostředí, které působí na vývoj dítěte. Asociace PAS s teratogeny vedou k teorii, že vznik PAS zahrnuje změny ve vývoji CNS po početí, přibližně během prvních osmi týdnů. Tento údaj nicméně nevylučuje i pozdější vznik poruchy. Dle teorií spojených s exogenními příčinami PAS propuká přívalem patologických jevů, na které mají vliv environmentální faktory. Dalšími příčinami vzniku PAS mohou být i jiné komplikace během těhotenství a v postnatálním období (Havlovicová a Sedláček, 2014, s. 134 In Hrdlička a Komárek, 2014).

1.4. Zastoupení poruch autistického spektra v populaci

Strunecká (2016, s. 29) uvádí, že podle studie Global Burden of Disease Study z roku 2010, která „poprvé sledovala počet osob s diagnostikovanými PAS globálně, je ve světě evidováno 52 milionů případů s PAS. To znamená 76 autistů/10 000 osob, nebo také jeden autista na 132 osob.“ Webové stránky Světové zdravotnické organizace (World Health Organization (WHO), 2019) evidují jednu osobu s PAS na 160 osob. Incidence v České republice (ČR) se v nynější době pohybuje okolo 15–20 případů s PAS na 10 000 narozených dětí (Strunecká, 2016).

Národní ústav pro autismus, z. ú. (NAUTIS, 2020) zaznamenal počet 1231 dětí s PAS, které se v letech 2016/2017 vzdělávaly v českých mateřských školách (MŠ).

1.5. Symptomatologie

Podle Thorové (2016, s. 65) se i v naší zemi „ještě často setkáváme s diagnosticky ulpívavým klišé, které vychází z předpokladu, že pouze dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtažitě, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu, je autistické.“ Nemalý dopad poruchy je „že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá“ (Pátá, 2007, s. 119).

Wingová (1993 In Lechta a kol., 2010) definovala tzv. triádu příznaků pro PAS, kam zařadila:

- kvalitativní narušení komunikačních schopností;
- kvalitativní narušení reciproční sociální interakce;
- omezené, stereotypní a repetitivní vzorce chování.

Pátá (2007, 2008) uvádí příznaky, kterých by si mohli všimnout i rodiče:

Oblast komunikace

- nereaguje na oslovení;
- nesvede vyjádřit, co potřebuje;
- jazyk se vyvíjí opožděně;
- nereaguje na pokyny;
- může zanechávat dojem, že neslyší;
- chybí gestikulace;
- ztrácí nabytá slova;

Oblast sociálního kontaktu

- chybí sociální úsměv;
- preferuje hru o samotě;
- upřednostňuje sebeobsluhu, je příliš samostatné;
- špatně udržuje oční kontakt;
- nevyhledává společnost ostatních dětí, ani dospělých;

Oblast chování

- často se vyskytují negativní záchvaty;
- objevuje se hyperaktivita;
- ke spolupráci dochází zřídka nebo vůbec;
- objevuje se negativismus;
- netradičně manipuluje s hračkami;
- chodí po špičkách;
- konkrétními aktivitami se zabývá neustále dokola;
- tvoří z věcí i hraček řady;
- přehnaně reaguje na některé materiály, zvuky apod.

Závažnost postižení PAS nehodnotíme pouze podle míry symptomatiky, ale i podle hloubky nadstandardní podpory, kterou je dítěti třeba poskytnout, aby fungovalo v běžném prostředí a při rutinních aktivitách (Thorová, 2016).

Fischer a Škoda (a kol., 2014) klasifikují poruchy dle míry dopadu na funkčnost jedince do tří kategorií podle schopnosti adaptability. „*Funkčnost zahrnuje široký komplex vlastností jedinců s autismem, včetně frustrační tolerance, frekvence aktivních záchvatů, invence k sociální interakci apod.*“ (Fischer a Škoda a kol., 2014, s. 178).

Autismus nízkofunkční

Jedinci jsou často uzavření, samotářští a nevyhledávají sociální kontakt. Často se objevují problémy v komunikaci. Pokud se řeč vůbec vytvoří, je prezentována v podobě echolálie. Může se objevit sebepoškozování i agrese. Děti s nízkofunkčním autismem se věnují jednoduchým stereotypním aktivitám.

Autismus středněfunkční

Děti se středněfunkčním autismem mají snížené schopnosti v navazování sociálních kontaktů. Komunikace bývá pasivní, chybí spontánní chování. Řeč je využívána funkčně, přičemž můžeme pozorovat určité zvláštnosti jako např. neologismy, echolálie nebo slovní salát. Objevuje se jistá stereotypie v chování. Jedince preferují funkční a konstrukční hry.

Autismus vysokofunkční

Jsou zachovány základní sociální a komunikační funkce. Porozumění sociálním situacím a sociálním normám bývá pro jedince náročnější. Zaměřují se na vyhraněné aktivity, často mají problém od konkrétního podnětu odvrátit pozornost. Ze záměru komunikace s partnerem se může stát monolog. Nerozumí žertům, nadsázce, dvojsmyslu, ironii apod. Komplikovaná bývá práce ve skupině, jinak je kooperace s druhou osobou na dobré úrovni (Fischer a Škoda a kol., 2014).

1.6. Diagnostika poruch autistického spektra

Podle Slowíka (2007, s. 51) „*diagnostika nepředpokládá vždy nutně stanovení diagnózy; dostatečným a důležitým výstupem diagnostického procesu může být např. dílčí hodnocení nebo prognóza dalšího vývoje.*“

Speciální pedagogickou diagnostiku nelze považovat za jednostrannou záležitost. Stále více se totiž orientuje na komplexní přístup. Na stanovení diagnózy, popřípadě prognózy dítěte s PAS spolupracuje nejen mnoho různě zaměřených odborníků, ale i rodina, škola apod. Hlavním cílem je co nejpřesněji rozpoznat problém jedince. Tento směr pomáhá udržet diferenciální diagnostiku, která vylučuje riziko stanovení nesprávné diagnózy a následné péče o dítě s PAS. Při diagnostikování je důležité využívat různé zdroje informací, které získáváme prostřednictvím speciálních metod, jako jsou např. anamnéza, rozhovor, pozorování, dotazník, analýza výsledků činnosti, standardizované testy apod. (Slowík, 2007; Hájková a Strnadová, 2010).

Diagnostika dětí s PAS se soustředí na „*hodnocení vývojové úrovně a hodnocení chování*“ (Pipeková, 2010, s. 324). Podle Dudové a Mohaplové (2016) nese konečnou odpovědnost lékař, tedy dětský psychiatr. Díky získání potřebných informací může být stanovená účinná intervence pro konkrétní dítě s PAS. „*Dobře zpracovaná charakteristika dítěte pomůže pedagogům vysvětlit příčiny obtíží dítěte tak, aby nebyly řešeny jen viditelné následky chování dítěte (např. agresivní chování vůči ostatním dětem, křik, sebepoškozování, mlčení). Pedagogové, kteří s dítětem pracují, by měli pochopit, proč se dítě takto chová, dokázat mu s využitím podpůrných opatření vytvářet přiměřené vnější podmínky (např. úpravou prostředí, využitím strukturalizace, vizualizace a motivace, relaxačními aktivitami) (...)*“ (Žampachová a Čadilová, 2015, s. 42).

Stanovení diagnózy může podle Moorové (2010) a Bazalové (2017) představovat první krok. Pokud pochopíme, jaký problém dítě tíží, dokážeme mu pomoci adekvátními postupy. Avšak i dnes se můžeme setkat s rodinou, která se stanovení diagnózy straní, nechce vidět odlišnosti svého dítěte¹. V takových situacích je potřeba citlivý přístup. Převážně předškolní pedagog, který si nezřídka kdy všímá abnormalit jako první, nese povinnost vysvětlit pozitiva znalosti diagnózy. Dále z výzkumů v letech 2010/2011 vyplynulo, že pedagogové nemají o PAS takové znalosti, aby poskytli rodičům přiměřené informace a následně doporučili jejich děti k diagnostice.

Diagnostikovat lze dítě s podezřením na PAS již od osmnáctého měsíce věku, tedy v době, kdy si i rodiče podle Radley, Hanglein & Arak (2016) začínají všimát odlišností dítěte. Komunikační schopnosti by se ale měly užívat jako diagnostické kritérium až po čtvrtém roce věku dítěte. Běžně bývají děti s podezřením na PAS diagnostikovány mezi druhým a třetím rokem, kdy bývají projevy nejvíce zjevné (Thorová, 2016; Bazalová, 2017).

V ČR se při diagnostice řídíme 10. revizí MKN, která je označovaná jako MKN-10, kde, jak už jsme zmiňovali výše, nalezneme PAS pod číslem F84 jako pervazivní vývojové poruchy. Od roku 2013 klasifikují disability v USA podle DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders v 5. revizi (Strunecká, 2016).

Pro příklad uvádíme podle Fischera a Škody (a kol., 2014), Hrdličky a Komárka (2014), Dudové a Mohaplové (2016) a Strunecké (2016) sedm diagnostických nástrojů, které se v současnosti používají nejfrekventovaněji v ČR a jsou vhodné k diagnostice dětí předškolního věku. Konkrétně se jedná o:

- CHAT (Checklist for Autism in Toddlers);
- CARS (Childhood Autism Rating Scale);
- ABC (Autism Behavior Checklist);
- BRIAC (Behavior Rating Instrument for Autistic and other Atypical Children);
- ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule);
- ADI-R (Autism Diagnostic Interview).

¹ O životě rodiny dítěte s PAS se může čtenář dočíst v publikaci „Moje vítězství nad autismem“ od autorky Morarové (2013) nebo také „Můj syn není Rain Man“ od autora Williamse (2018).

2. Specifika předškolního období

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) chápeme předškolní věk v užším slova smyslu jako období od tří do šesti let věku dítěte, popřípadě do zahájení povinné školní docházky. Jedná se o velmi citlivé období pro komplexní rozvoj dítěte. I přesto, že je to věk, kdy dítě nastupuje do předškolního zařízení, nesmíme opomenout rodinnou výchovu, která je nadále základním stavebním kamenem pro další rozvoj dítěte.

Kdybychom se snažili najít nejvýstižnější specifikum předškolního období, mluvili bychom o tzv. období hry, které bylo a stále je předmětem zkoumání významnými vědci. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 102) „*hra má smysl sama o sobě*“ a je jednou ze základních potřeb člověka. Hra je činnost, jak psychického, tak fyzického rázu, která přináší jedinci všestranné uspokojení (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Moorová (2010, s. 15) upozorňuje na častou záměnu podstaty hry za prvky hraček. Prezентuje problematiku na příkladu, kdy si má čtenář představit tříleté dítě, jež se nachází v místnosti plné hraček a pobíhá od jedné k druhé, aniž by vědělo, jak s nimi správně manipulovat. Zdůrazňuje fakt, že dítě „*potřebuje kontakt s dospělým, který mu pomůže a ukáže, jak si s hračkou hrát.*“ Postupem času je dítě schopné se o své zkušenosti podělit s jiným dítětem. Kontakt s dospělým se tak stává u neurotypických dětí významnější odměnou, než hračka samotná. V takovém případě můžeme u dětí s PAS narazit na situace, kdy mají problém navázat interakci a nerozumějí smyslu komunikace. Důležitá je trpělivost. Vynaložená námaha na výstavbě společné interakce se časem projeví ve vybudování struktur důležitých pro učení (Moorová, 2010).

Podle Moorové (2010, s. 16) jsou hračky „*nástrojem, který napomáhá vzájemné interakci cestou hry*“. Ne všechny hračky však musí být nákladnými pomůckami. Lze si vystačit i s krabicemi, polštáři, míči a dalšími předměty, které mají rodiče běžně doma. Pro shrnutí zdůrazňujeme, že i pro dítě s PAS je hra velice důležitá a má smysl. Dítě motivuje k vyhledávání dalších interakcí a napomáhá mu, aby se co nejvíce rozvíjelo i v sociální oblasti. Můžeme zmínit, že děti s PAS oproti dětem neurotypickým preferují strukturovanou hru. Jak je možné takovou hru realizovat, se čtenář dočte v kapitole 4. Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole (Moorová, 2010).

3. Postavení rodiny dítěte s poruchou autistického spektra

Úvodem můžeme obecně definovat rodinu jako sociální skupinu, která je „základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje“ (Valenta a kol., 2015, s. 174).

V obecné rovině je vždy situace, kdy se rodina střetne s prvotními poznatky o postižení u svého dítěte, náročná. Vágnerová (2004 In Slowík, 2017) tuto životní událost přirovnává např. k úmrtí člena rodiny. Rodina i v tomto případě prochází krizí, během které je třeba vyřešit mnoho otázek, změnit své představy a rozhodnutí, zpracovat nové zážitky. Ty často nemusí být pozitivní. Průběh krize můžeme rozdělit do několika fází, které jsou charakteristické pro *proces zvládání* (tzv. coping proces), který bývá jen s menšími odchylkami obdobně strukturovaný. Tyto fáze popisují ve svých publikacích Slowík (2007, 2017), Vosmik a Bělohlávková (2010), Cigánková (2016) a Thorová (2016):

- stadium sdělení diagnózy (fáze šoku a popření);
- stadium zapojení obranných mechanismů (postoje rodičů – útočné, obranné, úhybné);
- stadium deprese;
- stadium kompenzace (deprese odeznívají, převažuje realismus);
- stadium životní rovnováhy, přebudování hodnot (trauma se zacelilo a rodina se vyrovnává s faktem).

Tento proces zvládání mohou někdy zkomplikovat postoje, jako např. uvádí Vosmik a Bělohlávková (2010) s Thorovou (2016):

- zpochybňování diagnózy a vážnosti problému;
- přetrvávající vztek;
- odmítání dítěte;
- nevhodný výchovný styl;
- péče o dítě s PAS na úkor ostatních členů rodiny;
- neadekvátní reakce širší rodiny a okolí atd.

Průběh výše uvedeného procesu zvládnání, ale i dalších rizik pro rodinu s dítětem s PAS, se vyvíjí především na základně závažnost postižení konkrétního dítěte. Ta určuje míru nasazení rodiny v péči o dítě, která je odlišná od péče o dítě neurotypické. Často dochází ze strany rodičů k omezení kontaktů, které by mělo být vyrovnáno vídáním se s rodinami podobně postižených dětí. Ne vždy k tomu však dochází a rodina se raději z různých důvodů izoluje. Druhým protipólem může být rodina, která najde nový smysl života a založí např. neziskovou organizaci, pořádá setkání s dětmi s podobným postižením apod. (Bazalová, 2017).

Dochází k ovlivnění rodiny uvnitř. Podle Bazalové (2017, s. 95) si každý člen „*musí nejdříve ujasnit svůj postoj k dítěti. Je důležitá komunikace, souhra při volbě intervence, ale také podpora zvenčí (...). Stává se, že se manželství rozpadne a veškerá péče zůstává většinou na matce, otcové rodiny s dítětem s postižením častěji opouštějí, což má jak psychický, tak ekonomický dopad.*“

Thorová (2016) i Bazalová (2017) vyzdvihují roli neurotypického sourozence v rodině s dítětem s PAS, který podporuje psychiku rodičů a stává se „tahounem“ sourozence s PAS. Důležité je neopomenout psychiku intaktního sourozence, která je obdobně zatěžována jako ta rodičů. Mnohé děti se mohou stydět v přítomnosti sourozence s PAS na veřejnosti. Mohou se také setkat s nevhodným přístupem od vrstevníků, posměšnými poznámkami apod. V takové situaci je velice podstatné, aby rodiče poskytli neurotypickému sourozenci dostatek informací o postižení jejich sourozence. Bazalová (2017) ve své publikaci doporučuje program STEPS pro sourozence dětí s PAS, který vznikl v Psychologickém ústavu Masarykovy univerzity. Thorová (2016) popisuje vhodný postup, jak informace o PAS transformovat pro dětského posluchače, tedy sourozence dítěte s PAS. Mazánková (2018) dodává, že sourozenci dětí s disabilitou jsou určitým způsobem obohacováni, bývají tolerantnější k odlišnostem lidí a více si váží vlastního zdraví.

Strunecká (2016) radí rodičům dětí s PAS, aby si vedli tzv. pracovní deník. V něm by si evidovali případy, kdy je jejich dítě něčím překvapí nebo udělá něco neočekávaného, jaké aplikovali kroky k dosažení cíle, jakých pozorování a nápadů dosáhli apod., protože „*jako rodiče víte nejlépe, jak vaše dítě reaguje v určitých situacích*“ (Strunecká, 2016, s. 219).

Jak doporučují Hrdlička a Komárek (2004, s. 189) rodinám: „*neuzavírat se do sebe. Autismus je velmi široký pojem, nelze ho řešit pouze v kruhu rodiny.*“ Všichni členové domácnosti by se měli podílet na péči o dítě s PAS, nikdy by se nemělo jednat o sebeobětování jediné osoby. Rodina by se měla naučit přijímat pomoc od blízkých – přátel, sousedů, širší rodiny apod., a v případě krizové situace se obrátit i na odborníky (Hrdlička a Komárek, 2004). Podle Boydové (2011) je výchova dítěte s PAS specifická v tom, že rodina se musí snažit pochopit postoje dítěte a hledat tzv. slepá místa v jeho myšlení. Dítě s PAS jednoho dne dospěje a bude se muset bez péče rodičů obejít (Hrdlička a Komárek, 2004, 2014).

Mikoláš (2016 In Cigánková, 2016, s. 92–95) doporučuje následující desatero pro rodiče dětí s PAS:

- rodiče mají o svém dítěti co nejvíce vědět;
- ne neštěstí, ale úkol a zkouška;
- obětavost ano, ne však obětování se;
- s horším počítejte – lepším se nechte překvapit;
- dítě samo netrpí;
- v pravý čas a v náležitě míře;
- nejste sami;
- nejste ohroženi;
- chraňte si manželství a rodinu;
- budoucnost ve výhledu.

4. Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, tzv. školský zákon, definuje předškolní vzdělávání jako podporu rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, jež se podílí na jeho zdravém citovém, tělesném a rozumovém rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, mezilidských vztahů a životních hodnot. Je základním kamenem pro pokračování ve vzdělávání. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí předškolního věku ještě před vstupem do základního vzdělávání. Poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Je organizováno pro děti ve věku od dvou zpravidla do šesti let. Avšak děti mladší tří let nemají na přijetí do MŠ právní nárok. Předškolní vzdělávání je totiž povinné pro dítě, které dovrší pátého roku v předchozím školním roce, pokud není stanoveno jinak.

Pokud školské poradenské zařízení, které zaštiťuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, doporučí odklad školní docházky dítěte s PAS, je důležité se zamyslet, zda program v MŠ není pro dítě příliš triviální. I přesto, že jeho sociální dovednosti a pracovní chování nejsou dostatečně zralé, může se dítě v MŠ začít nudit. Jedna z alternativních cest je možnost nástupu do přípravné třídy, popřípadě volba MŠ, která má vytvořený speciální program pro děti s PAS. Takový program se svými nároky přibližuje nárokům základní školy. Zvažujeme také, zda odklad není využíván pouze jako odklad řešení problémů nebo je tento rok skutečně využit k intenzivnější práci s dítětem v oblastech sociálního chování, komunikace, spolupráce apod., zkrátka tam, kde je to nutné pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí (Thorová, 2016).

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání stanovuje spolupráci mezi mateřskou školou a zákonnými zástupci dětí a dalšími osobami s cílem realizovat aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí. Její další náplní je zintenzivnit výchovně-vzdělávací působení MŠ, rodiny a společnosti.

Předškolní vzdělávání je dále realizováno na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018), který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Dále je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů aj.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 215) ve své publikaci uvádějí, že „*předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení (...). Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, pomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, stejně tak ho učit žít ve společnosti ostatních.*“

V ČR mohou děti s PAS navštěvovat mateřské školy (MŠ) zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (dříve speciální), kde je pro ně vytvořený program, který odpovídá jejich SVP a je jim věnována nadstandardní péče mezi ostatními dětmi s postižením. Pro některé rodiny jsou výše zmíněné MŠ nedostupné svou lokalitou. Nejen z toho důvodu, ale i např. z důvodu mírnosti příznaků projevujících se u jejich dítěte, využívají některé rodiny služby MŠ hlavního proudu, což školský zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje. Pro děti s PAS existují i třídy, které jsou zaměřené na PAS s nižším počtem dětí. Programy v těchto třídách se soustředí na behaviorální modifikace. Tyto formy vzdělávání současná legislativní úprava umožňuje a dětmi s PAS jsou využívány (Bartoňová a Vítková a kol., 2016; Thorová, 2016).

Pravidla pro vzdělávání dětí se SVP dále upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V ČR byla v roce 2007 ratifikována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která stát zavazuje k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy (© Ministerstvo práce a sociálních věcí).

Valenta (a kol., 2015, s. 71) definuje inkluzi ve vzdělávání jako „*proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělávání*

všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti.“ Kroupová (a kol., 2016) definici doplňuje o původ inkluze, která pochází z jednotné vize respektující různorodost projevů dětí s PAS. Tím se stává povinností a zároveň zodpovědností celého systému.

Cigánková (2016, s. 11) upozorňuje na náročnost procesu, ale *„pokud se nadchne celý tým pedagogů a zaměstnanců školy, a hlavně, pokud dojde k souhře mezi asistentem dítěte a pedagogy v kmenové třídě, může integrace přinést nejen mnoho starostí a problémů, ale i zkušeností, dovedností, pozitivních momentů a hlavně pocit dobře a kvalitně vykonané práce při pohledu na spokojené a rozvíjející se integrované dítě v kolektivu (...).“*

Vosmik a Bělohávková (2010) se společně s Cigánkovou (2016) shodují na následujících pozitivích, které může inkluze do vzdělávání přinést, jako např.:

- prostředí více připomíná podmínky vzdělávání neurotypických dětí;
- možnost nápodoby sociálního chování;
- individuální přístup;
- navazování kontaktů s neurotypickými dětmi apod.

Dále uvádějí i několik negativ, které se mohou v procesu objevit:

- větší zátěž pro dítě s PAS;
- chybějící ochranné prostředí;
- nedostatečně informovaný personál o problematice PAS;
- možnost nepřijetí dítěte s PAS neurotypickými vrstevníky.

Lazarová a Hloušková (a kol., 2016 In Bartoňová a Vítková a kol., 2016) mluví o inkluzi v MŠ jako o tématu, kterému je v poslední době věnována velká pozornost. Diskutuje se o podmínkách, úspěšných případech, ale i překážkách a limitech. Inkluzivní vzdělávání podle nich generuje nové požadavky na vedoucí pracovníky škol a souběžně s nimi i dilemata, ke kterým se musí postavit. I přesto se stávají školy otevřenějšími a řada z nich přijímá i děti z nespádových oblastí. Nemůžeme nicméně opomenout sociálně a školsko-politický tlak, pod kterým se dnešní školy v souvislosti s inkluzivním vzděláváním nacházejí.

4.1. Příprava a postoj pedagoga

Vosmik a Bělohlávková (2010) zdůrazňují základní předpoklad úspěšného vzdělávání v běžné škole, jímž je primárně informovaný učitel. Nikdo by neměl po učiteli vyžadovat speciální péči, pokud není o diagnóze informován a adekvátně metodicky veden. Jako nejúčinnější opatření jsou vyhodnoceny kurzy pro učitele od odborníků, popř. vzdělávací aktivity zaměřené na téma PAS pro spolužáky dítěte s disabilitou. Dalším významným prvkem podpory je podrobně zpracované doporučení, v němž může pedagog nalézt podpůrná opatření pro konkrétní dítě s PAS. Takové doporučení je vytvořeno zkušeným speciálním pedagogem speciálně pedagogického centra (SPC). Pedagog SPC rovněž vypracovává zpráv učenou výhradně pro rodiče dítěte s PAS. V případě inkluzivního vzdělávání v MŠ hlavního proudu i individuální vzdělávací plán, který vzniká pod vedením speciálního pedagoga, v jehož péči je konkrétní dítě s PAS. Dále můžeme uvést častější supervize ze strany speciálního pedagoga a psychologa v MŠ, kam dítě dochází a v neposlední řadě užší spolupráci s rodinou dítěte.

Bartoňová a Vítková (a kol., 2016, s. 20) konstatují skutečnost, že *„postoje učitelů k inkluzi v českých školách (obecně) ovlivňují zejména jejich předchozí zkušenosti s výukou žáků s různými typy handicapů.“*

Hájková a Strnadová (2010) věnují pozornost kompetencím inkluzivního pedagoga. Definují následující faktory ovlivňující formování inkluzivních kompetencí pedagoga:

- charakter a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci sebevzdělávání;
- zkušenosti z inkluzivní i segregované pedagogické praxe;
- vliv profesionálního prostředí (vliv ostatních kolegů - pedagogů);
- reflexe vzdělávací reality (adaptace na změny školské legislativy i změny ve školském systému);
- sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukačních postupů.

Lechta (2016) v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 Sb., zmiňuje význam asistenta pedagoga, který je zařazen do třídy, již navštěvuje dítě s PAS či jinou SVP. Služby asistenta pedagoga jsou využívány jako podpůrná opatření třetího a vyššího stupně, která jsou podle školského zákona nároková. Tzn., že ředitel MŠ je povinen výše zmíněnou pozici zřídit, je-li to uvedeno v doporučení školského poradenského zařízení. Náplň práce asistenta pedagoga

je poskytnout podporu dítěti, popřípadě více dětem, minimalizovat vnější překážky a důsledky postižení během výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží ale také potřebám neurotypických spolužáků dítěte s PAS podle pokynů a ve spolupráci s pedagogem.

4.2. Zásady a metody při vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra

Pro děti s PAS bylo navrženo mnoho systémů a metod, které slibovaly zázračné výsledky. Jak ale uvádí i Thorová (2016, s. 399), výsledky ani jedné z metod a terapeutických přístupů nevedou k naprosté eliminaci symptomů poruchy, některé se k ní však mohou přiblížit. S přihlédnutím ke komplikovanosti poruchy a také metodologii samotné, je velmi obtížné sledovat účinnost konkrétní intervence. *„Nejlepší výsledky prokázaly strukturované intervenční programy využívající různé behaviorální metody a rámce, pracující s vizuálními informacemi, pochopitelnými a předvídatelnými pravidly a motivací (...).“* Ideální kombinací pro kvalitní pomoc dítěti je propojení spolupráce s rodinou, znalost specifík PAS, vývojově přiměřených intervenčních metod a cílů, a dále také terapeutická, ale i pedagogická empatie provázaná s přijetím dítěte. Už z popisu je viditelné, že se jedná o dlouhodobý proces. Nepracujeme s „autistou“, ale s dítětem s PAS, které je pořád dítětem a potřebuje pro svůj komplexní vývoj lásku, pocit bezpečí a bezvýhradné přijetí. Potřebuje interakci s dospělým, ale i s vrstevníkem, odpočinek, prostor pro volný čas, hru a možnost výběru.

Daniels & Mandell (2014) dokládají existenci výzkumů, které potvrzují, že včasné zahájení náležité intervence a aplikace intenzivního programu mohou zlepšit kognitivní a komunikační schopnosti a adaptativní chování dětí s PAS.

Čadilová a Žampachová (2008) ve své publikaci vysvětlují, jak postupovat během výchovně-vzdělávacího procesu a jaké zásady resp. metody uplatnit k dosažení komplexního rozvoje dítěte s PAS:

Přiměřenost

Tuto zásadu můžeme vysvětlit jako respektování vývojového profilu dítěte, který bývá nerovnoměrný.

Postupné kroky

Jedná se o postupný nácvik konkrétních kroků, které umožňují dosažení stanového cíle. Jednoznačně stanovené kroky, které jsou dále specifikovány, dávají jistotu očekávané reakce jak dítěti, tak pedagogovi. Konkrétní postupy musí být rozpracovány vzhledem k vývojovému stupni dítěte.

Zpevňování

Jedná se o přirozený postup k již nabytým dovednostem a jejich fixaci. Vždy volíme vhodnou motivaci, která přispěje k pozitivnímu chování.

Modelování

Pokud je pro dítě nácvik konkrétní aktivity náročný, pedagog přistupuje k této metodě. Umožňuje přizpůsobit nácvik aktuální situaci a vede dítě k úspěšnému dosáhnutí cíle.

Nápověda a vedení

Metoda bývá aplikována v situacích, kdy chceme, aby dítě s PAS zvládlo něco nového. Je charakteristická aktivní pomocí ze strany pedagoga. Nápověda může představovat gesto, slovo, obrázek, zvuk, nápis, fyzický kontakt apod.

Tvoření pravidel

Vhodné pro děti s PAS, které mají sklony ke stereotypnímu chování. Nepoužívá se naopak u dětí, které mají rády změny a často aktivity střídají. Metodu aplikujeme v situacích, kdy chceme, aby děti dodržovaly určité postupy či požadavky, které je činí samostatnější.

Instrukce

Jedná se o vytváření tzv. signálů, které mají dítěti umožnit zvládnutí úkolu. Tyto signály musí odpovídat schopnostem dítěte. Může se jednat o signály verbální, gesta, fotografie, popřípadě jejich kombinaci apod.

Vysvětlování

Metodu můžeme aplikovat v případě, že dítě s PAS rozumí verbální komunikaci, kterou můžeme podpořit vizuálními podněty.

Demonstrace

Metoda je postavená na předvedení činnosti pedagogem, kterou dítě pozorně sleduje. Úkolem dítěte je poté aktivitu zopakovat.

Napodobování

Nápodoba by neměla být zaměňována s metodou demonstrace. V tomto případě se jedná o aktivní odpověď (verbální i neverbální) dítěte na podněty pedagoga. Nejnáročnější je podle Čadilové a Žampachové (2008) napodobování sociálního chování a přiměřených reakcí v kolektivu dětí.

Povzbuzování

Povzbuzováním motivujeme dítě k dosažení úkolu a posílení očekávaných reakcí. Formy povzbuzování mohou být fyzické jako např. pohlazení, objetí, dále verbální, ale i neverbální jako úsměv, popřípadě materiální atd.

Ignorace

Metoda je aplikována v situacích problémového chování. Jedná se o vědomé přehlížení projevů dítěte. Pedagog musí být důsledný a uvědomovat si následky, které z využívání metody vyplývají (Čadilová a Žampachová, 2008).

4.3. Intervence a terapie

Čadilová a Žampachová (2008, s. 85) shrnují výše popsané postupy ve smyslu, že „*nejde ani tak o správný popis či název metody, jako o schopnost aplikovat ji v daném kontextu pro konkrétní dítě a tím zvýšit jeho úspěšnost při nácviku konkrétní činnosti.*“

Thorová (2016) dále navazuje na fungující opatření v rámci intervence, která umožňují jedincům s PAS účastnit se běžných aktivit, které je baví a nelimitují je v různých oblastech života. Jedná se o:

- úpravu prostředí;
- strategie, které je nutné přizpůsobit:
 - vizualizované instrukce;
 - strukturovaný čas;
 - zajištění předvídatelnosti;

- modifikování životního stylu:
 - správná volba školy;
 - volný čas;
 - společenské uplatnění;
 - bydlení;
- rozvoj dovedností:
 - nácvik volné činnosti, hry;
 - nácvik komunikace;
 - nácvik pracovního chování;
 - rozvoj a posilování sociálních interakcí;
 - nácvik praktických sociálních dovedností;
 - možnost výběru;
 - příprava na pracovní uplatnění;
- nácvik relaxačních technik;
- přiměřená motivace;
- modelové nácviky zvládání různých situací;
- program cílený na rozvoj dovedností rodičů a pedagogů.

Další postřehy, doporučení a rady, jak uplatnit principy strukturovaného učení, rozebírají ve své publikaci Tuckermannová, Häußlerová a Lausmannová (2014).

Bazalová (2017) mluví o strukturovaném učení jako o přístupu k dětem s PAS, který vychází z potřeb každého člověka. Pracuje s prostředky, které jsou i pro neurotypické děti pomůckou, ale zároveň běžnou věcí. Pojem strukturované učení pouze tyto prostředky a pomůcky zvyrazňuje. Jedná se např. o používání diáře, o organizaci věcí na pracovní ploše, využívání vizuální opory apod.

Podle Hrdličky a Komárka (2004) se strukturované učení zaměřuje na využívání individuálních dovedností i schopností každého dítěte s PAS. Umožňuje nacvičovat sebeobsahu, alternativní komunikaci, podporuje samostatnost a spolupráci s rodinou. „*Strukturované učení teoreticky vychází z Lovaasovy intervenční terapie a vzdělávacích programů, které jsou propagovány v rámci TEACCH programu*“ (Hrdlička a Komárek, 2004, s. 168).

TEACCH program vznikl v roce 1966 ve Spojených státech pod vedením profesora Erica Schoplera ve spolupráci s rodiči dětí s PAS. Jeho vytvoření reaguje na tvrzení, že děti s PAS jsou nevzdělavatelné. Pipeková (2010) i Thorová (2016) popisují filozofii a zásady modelu následovně:

- úzká spolupráce s rodinou;
- inkluze dětí s PAS do společnosti;
- přímý vztah mezi intervencí a ohodnocením;
- individuální přístup;
- pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním se snahou o zlepšení;
- aktivní generalizace dovedností (domácí i školní).

Moorová (2010, s. 28) upozorňuje, že *„zavádění struktury také znamená být si plně vědom všech stresujících podnětů, snažit se o maximální rozvoj komunikace, aby se dítě cítilo bezpečně, jeho dny byly předvídatelné a méně chaotické. (...) Musíme dítě naučit, že je součástí funkční rodiny, kde se střídají příchody a odchody, kde dítě není středem, kolem kterého se točí zbytek rodiny. Jestliže zavedete strukturu, pak se vám to povede bez většího násilí a klidnou cestou.“*

Podle Bazalové (2017) jsou využívány behaviorální přístupy, které pracují na zlepšení chování dětí s PAS, sebeobsluhy a kognitivních dovedností. *„Pracuje s vyhledáváním spouštěče chování, analýzou chování a důsledku, používá se kladné posilování nebo naopak omezující postupy, tresty“* (Bazalová, 2017, s. 74).

Cigánková (2016) a Thorová (2016) ve svých publikacích popisují Aplikovanou behaviorální analýzu (ABA), která byla vytvořena za účelem nácviku funkční komunikace, sebeobsluhy a sociálního chování. Jedná se o celosvětově osvědčený model pro práci s dětmi s PAS. V prvních krocích se ABA soustředí na nápravu chování dítěte. V momentě, kdy se vyřeší tento problém a dítě se dostává častěji do pohody a klidu, navazuje se na strukturované učení. Propojení je nenásilné, naopak probíhá pravidelně za přítomnosti pevně stanovených pravidel, která dětem s PAS usnadňují porozumění světu, který je do té doby pro ně chaotický, příliš hlučný a neuspořádaný. Metoda pracuje s pozitivními odměnami, prostřednictvím nichž se systematicky posiluje žádané chování. Trestům se vyhýbá, využívá pouze různé „ne“ nebo ignorování nevhodné reakce dítěte.

U dětí podporovaných ABA systémem, jsou pozorovány pozitivní změny, resp. mizení symptomů, které provázejí diagnózu, a to i přesto, že ABA není lék.

Systémy alternativní (náhradní) a augmentativní (doplňující) komunikace (AAK) jsou aplikovány k řešení deficitů v komunikaci a korelují se strukturovaným učením. Bazalová (2017, s. 74) uvádí, že „u některých dětí s PAS je to vzhledem k výraznému narušení řeči a komunikace jedna z prvních intervencí, kterou rodiče aplikují (...).“ Vyhledat způsob funkční komunikace bývá primárně v rukou rodičů.

Valenta (a kol., 2014) dělí techniky AAK do skupin podle obtížnosti realizace:

- bez pomůcek;
- s pomůckami;
- s pomůckami, které nepřímo vyžadují využití dalších nástrojů.

Pro příklad si uvedeme ty, které se u nás, ale i ve světě využívají nejčastěji:

- PECS (Picture Exchange Communication Systém) / VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém);
- piktogramy;
- systém Bliss;
- Makaton;
- znak do řeči;
- facilitovaná komunikace atd. (Valenta a kol., 2014; Cigánková, 2016; Thorová, 2016; Bazalová, 2017).

Thorová (2016) s Bazalovou (2017) doplňují další vhodné techniky a terapie pro děti s PAS:

- arteterapie;
- muzikoterapie;
- terapie s asistencí zvířat (canisterapie, hipoterapie, plavání s delfíny);
- relaxace (zraková, doteková, vestibulo-kochleární, senzorická dieta, ...);
- fyzický pohyb (trampolína, skákání na míči, jízda na kole nebo koloběžce, ...);
- ergoterapie;
- fyzioterapie;
- rodinná psychoterapie apod.

4.4. Nácvik hry

Mnoho rodičů pociťuje nestandardnost hry svého dítěte, ale nezasahují. Jsou rádi, že jejich dítě je spokojené a cítí se dobře.

Cigánková (2016) demonstruje hru dítě s PAS na situaci, kdy před dítě položíme dřevěné kostky. Dítě s PAS je bude buď ignorovat, nebo s nimi začne pracovat vlastním způsobem. Pravděpodobně bude tvořit naprosto přesné řady za sebou, vedle sebe, bude stavět komín či jiný záměrný tvar. V případě, že bychom mu řadu či stavbu narušili, můžeme vyvolat negativní odezvu dítěte, které původní verzi neprodleně opraví.

Pokud budeme chtít dítě s PAS „naučit si hrát“, je potřeba být sám iniciativní. *„Sedneme si na podlahu k němu a z kostek mu můžeme postavit domeček. S velkou pravděpodobností se ze začátku nepřipojí, ale taky může být příjemně překvapeno, protože ho to nenapadlo a příště si už bude umět stavět samo. Příště můžete vzít autíčka, krásně srovnaná v řadě, postavit pro ně garáž, vytvořit cestu a s dítětem si hrát“* (Cigánková, 2015, s. 25).

Moorová (2010) používá termín strukturovaná hra. Pojem vysvětluje jako herní činnost, kterou je třeba kategorizovat na jednotlivé prvky. Tímto postupem se hra rozkládá na jednotlivé prvky a je srozumitelná pro dítě s PAS, dává mu smysl. Dosažený výsledek bude odpovídat potenciálu každého konkrétního dítěte s PAS, ale i menší úspěchy nás utvrdí ve správnosti postupu a potvrdí smysl naší snahy. Záměrně se soustředíme na reakce dítěte, pozorujeme vhodnost a nevhodnost stylu hry. Sledujeme, zda dojde k navázání interakce a jak tento proces můžeme dál zlepšovat. Hru motivujeme a snažíme se prodloužit její časový interval. Další podrobnosti hry dětí s autismem rozebírá ve své knize Beyer a Gammeltoft (2006).

5. Nároky na děti s poruchami autistického spektra při přechodu na základní školu

S ohledem na zaměření diplomové práce čtenáři nabídneme krátký vhled do problematiky přechodu dítěte s PAS z mateřské do základní školy.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 271) uvádějí, že *„úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet předpoklady pro další vzdělávání a tím umožnit dítěti optimální úroveň osobnostního rozvoje a schopnosti učit se.“* Předškolní i základní vzdělávání by na sebe měly plynule navazovat, a touto cestou dítěti s PAS ulehčit a zpříjemnit přechod do pro něj doposud neznámého prostředí. Základní škola by měla využívat již nabyté znalosti, dovednosti, ale i ověřené postupy v podpoře dítěte s PAS z MŠ a navazovat na ně při osvojování nových poznatků a dovedností (Čadilová a Žampachová, 2008).

Příprava dítěte s PAS na vstup do povinné školní docházky na základní škole má svá specifika, která vycházejí z deficitů spojených s poruchou. *„Toto období je v životě dítěte s PAS rozhodující pro budoucí uplatnění a rezignace na rozvoj dítěte v předškolním období může znamenat omezený přístup ke vzdělávání“* (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 271).

O odlišnosti v přípravě na školní prostředí pro děti s PAS píše také Larcombe & Joosten (et al., 2019) ve svém výzkumu, který se věnuje přípravě dětí s PAS na přechod do školního prostředí a tomu, jak podpořit získávání pozitivních zkušeností.

Thorová (2016) upozorňuje na důležitost zvládnutí školní docházky, jenž je stěžejním vývojovým úkolem dítěte. Dále zde definuje školní zralost dítěte jako soubor psychických schopností a dovedností, které dítěti dávají možnost zvládnout nároky kladené základní školou a zároveň mu poskytují radost a uspokojení. Tyto nároky musejí být přiměřené, tak aby nedocházelo k přetěžování dítěte. Pokud tak budeme postupovat, dítě bude ve školním prostředí zažívat úspěch a tím podpoříme tvorbu kladného přístupu ke vzdělávání.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 275) dále upozorňují na fakt, že mnoho dětí nastupuje do základní školy bez stanovené diagnózy. *„Požadavky, které jsou na dítě kladeny s nástupem do školy, způsobí takovou zátěž, která u dítěte ještě více zviditelní zvláštní“*

projevy chování. V takovém případě rodiče či osvědčený pedagog upozorní, že by mohlo jít o poruchu autistického spektra. “

Některé děti s PAS mohou i přes tuto skutečnost povinnou školní docházku zvládnout bez větších obtíží. Přesto je informovanost všech podílejících se aktérů na výchovně-vzdělávacím procesu klíčová (Čadilová a Žampachová, 2008).

6. Možnosti podpory

Bazalová (2017) doporučuje vyhledání koordinátora pro PAS, jejich komplexní a především aktuální seznam lze najít na webových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR². „*Krajský koordinátor péče o děti, žáky a studenty s PAS se podílí na systémové péči o děti, žáky a studenty v kraji s cílem zajistit kvalitní, specializované, odborné, státem garantované a dostupné poradenské služby pro osoby s PAS, jejich rodiny a pedagogy*“ (© Národní ústav pro vzdělávání, 2021, str. 1).

Raná péče

Raná péče je definována zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách jako „*terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.*“ Je v plné kompetenci rodičů, zda jí budou využívat a spolupracovat s ní nebo nikoli. Jedná se o nepovinně využívanou službu, kterou je třeba pouze nabídnout a představit. Řídí se podle vlastních principů a zásad při poskytování svých aktivit (Valenta a kol., 2014). Thorová (2016, s. 376) zmiňuje jako hlavní cíl realizace rané péče u dětí s PAS „*(...) snížit věk diagnózy u dětí s jednoznačně vyjádřeným autismem na 18–24 měsíců a zahájit co nejdříve intenzivní speciálněpedagogickou péči a terapii.*“

Raná péče obsahuje následující základní činnosti:

- sociální terapeutické činnosti;
- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti;
- pomoc při uplatnění práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí;
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Speciálně pedagogické centrum

Další organizace zaměřené na podporu dětí s PAS vymezuje Pipeková (a kol., 2010) jako poradenská pracoviště, která jsou věnována dětem s různými typy postižení

² <https://www.msmt.cz/file/48928/>

již od raného věku do ukončení školní docházky. Jedná se o komplexní služby zajišťované týmem odborníků, které pomáhají řešit náročné situace spojené s výchovou a vzděláváním dětí s postižením. Podle Bazalové (2017) SPC spolupracují především se školami a poskytují poradenství rodinám. Zařízení by neměla primárně sloužit ke stanovování diagnózy nýbrž k doporučení vhodných podpůrných opatření ve škole. Kompletní a aktuální seznam SPC v krajích ČR může čtenář vyhledat na webových stránkách MŠMT ČR³.

SPC poskytující služby dětem s PAS stanovené vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění:

- příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání dětí s PAS;
- individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika dětí s PAS pro účely stanovení podpůrných opatření;
- spolupráce s rodinou, se školskými zařízeními a dalšími účastníky péče o dítě s PAS;
- podpora a vedení při rozvoji sebeobsluhy, pracovních dovedností a sociálních kompetencí;
- podpůrné rodičovské skupiny apod.

Vybrané neziskové organizace a nadační fondy zacílené na problematiku PAS:

Podle Bazalové (2017) nabízí nejkomplexnější služby NAUTIS (dříve APLA Praha). Další autoři jako např. De Clerq (2007), Vosmik a Bělohávková (2010), Cigánková (2016) a Thorová (2016) také informují o možnostech hledání podpory v neziskových organizacích:

- Centrum terapie autismu, s.r.o. (CTA);
- Poradenské středisko pro rodinu a dítě (RAD);
- Občanské sdružení pro pomoc postiženým autismem (Autistik);
- Sdružení rodičů a přátel dětí s autismem (Rainman);
- Naděje pro děti úplňku;
- Nadační fond Kometa;
- Za sklem o.s.;
- Křesadlo HK - Centrum pomoci lidem s PAS, z. ú.

³ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialne-pedagogicka-centra>

Posudkové komise

Thorová (2016) vysvětluje jednotlivé typy příspěvků a podpor, na které rodina s dítětem s PAS má nárok na základě posudku vydaného lékařskou posudkovou službou. Lékařská posudková služba v rezortu práce a sociálních věcí je „*soustava lékařských posudkových orgánů, jejichž stěžejním úkolem je posuzování zdravotního stavu a pracovní schopnosti osob pro účely jednotlivých systému sociální ochrany*“ (© Ministerstvo práce a sociálních věcí). Osoby žádající o dávku sociálního zabezpečení či průkaz osoby se zdravotním postižením nežádají o posouzení zdravotního stavu přímo lékařskou posudkovou komisí. Ta posouzení provádí až na základě požadavku správního orgánu, který žádost vyřizuje a vede řízení s touto žádostí související a potřebuje jej jako podklad pro své rozhodnutí. Popř. u osob, které již dávku pobírají, může posudková komise provést nové posouzení i bez žádosti správního orgánu, který o takovém přiznání rozhodl (© Ministerstvo práce a sociálních věcí). Jedná se tedy např. o příspěvek na péči, vyřizování průkazu osoby se zdravotním postižením, invalidní důchod apod.

Bazalová (2017) informace doplňuje o komplikace, s nimiž se rodiny mohou setkat z důvodu problematického určení ohodnocení např. stupně závislosti dítěte s PAS při obstarávání příspěvku na péči atd. Situaci dále podle ní stěžuje neinformovanost posudkové komise o PAS do takové hloubky, která jí náleží, aby bylo posouzení objektivní.

7. Adaptace na docházku do mateřské školy

Kolář (a kol., 2012, s. 11) definuje pojem adaptace jako „*přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí. Proces postupného přizpůsobování se člověka změněným sociálním (i jiným) podmínkám.*“

Kroupová (a kol., 2016, s. 17) definici doplňuje o kontext procesu socializace (míra zapojení se), kdy se jedná „*o přizpůsobení se jedince se speciálními potřebami společenskému prostředí, které je však možné pouze za určitých podmínek.*“

7.1. Rodina a její vliv na úspěšné zahájení docházky do mateřské školy

Koťátková (2014) hovoří o posunu společenského mínění na vstup do MŠ dětí předškolního věku. Jedná se o iniciačně významný krok, kdy je dítě přijato do nového společenství a překonává různé překážky, které jsou s ním spojené. Takové přestupy v životních fázích přinášejí další vážnost a uznání. Dítě se učí novému společenskému chování a společnost mění své chování vůči danému dítěti. Je to přirozený posun každého člověka v životě, který nemusí být vždy dostatečně oceněn. Avšak před zahájením předškolního vzdělávání by mělo být dítě vnímáno jako šikovné a statečné. Mělo by být dostatečně oceňováno i motivováno.

Koťátková (2014) např. doporučuje, aby si každá rodina vytvořila jakousi tradici, pomocí které by dítě povzbudila při uvádění do nového prostředí. Tím může být slovní povzbuzování, rozhovor s širší rodinou, oceňování dítěte, jak zvládá situaci, ale také např. plnění malých dětských přání během prvního týdne docházení do MŠ. Už nákup přezůvek, oblečení do MŠ, které si dítě může vybrat samo, je něco pro něj zajímavého a přináší mu pocit podpory a uspokojení. I zakončení školního roku by měl provázet příjemný zážitek či rituál, který si rodina sama vytvoří.

Podle Koťátkové (2014) může rodina dítěte předškolního věku dále napomoci úspěšné adaptaci a přijetí nové společenské role dítěte tím, že bude o MŠ, ale i také o konkrétních pracovnících mateřské školy hovořit s úctou a uznáním. Nebude podrývat autoritu pedagoga,

ale naopak se stane jeho partnerem ve výchovně-vzdělávacím procesu, který jde společně ruku v ruce.

Dále Koťátková (2014) doporučuje desatero aktivit, kterými rodiče pomohou dítěti adaptovat se na prostředí MŠ:

- navštěvovat vrstevníky;
- na určitou dobu přenechat péči o dítě známému dospělému;
- pokusit se o vytříbení sebeobsluhy dítěte;
- nechat dítě dokončovat činnosti samotné bez časového tlaku;
- vytvářet příležitosti pro každodenní společné chvíle;
- vytvořit rituál před odpočinkem (četba, píseň);
- mluvit s dítětem a naslouchat mu;
- povzbuzovat dítě při práci, ale i odmítat nevhodné chování s jeho objasněním;
- vyhýbat se výhrůžkám mateřskou školou;
- vyvarovat se i nadměrné chvále MŠ.

Rodina může dále adaptaci dítěte podpořit domluvením návštěvy v MŠ, kam bude dítě následující školní rok docházet. Pokud je to v silách pedagogů, umožní v druhém pololetí nahlédnout dítěti do prostoru třídy. Zde se může jak dítě, tak rodina seznámit s jejím prostředím, vybavením, hračkami, režimem dne apod. (Koťátková, 2014).

7.2. Vliv rodinného prostředí na emocionalitu dítěte

Jak hovoří Opravilová (2016), sociální život dítěte začíná právě v rodině. Právě tam by dítě mělo získat určité hranice, ale také pocit jistoty a bezpečí. Pokud je dítě nadměrně a výhradně pouze chváleno, nebude umět pracovat s frustrací, která během životních zkušeností přijde a naopak pokud bude dítě znát pouze trest, bude se cítit omezeně bez možnosti vlastní iniciativy.

Pokud rodina není vůči svému okolí separovaná kvůli specifickým dítěte s PAS, hraje další roli jejich volný čas. Rodiny v dnešní době tráví společný čas především o víkendech, kdy navštěvují příbuzné, jezdí na výlety, navštěvují sportovní akce apod. Během týdne tráví dítě většinu času v MŠ s vrstevníky, případně navštěvují další organizované akce a kroužky. Prostor pro volnou hru je postupem času čím dál menší. Dalším faktem je, že často v rodině

figurují prarodiče, pokud již nejsou v produktivním věku, popřípadě chůvy a další osoby. Rodiče bývají pracovně vytíženi a ochuzeni o volný čas strávený s jejich dětmi, který je v tomto období nenahraditelný a prospěšný pro emocionalitu dětí i pro jejich psychický vývoj obecně (Opravilová, 2016).

Sociální vývoj dítěte předškolního věku se vyvíjí na základě postojů rodiny, jak také uvádí Horáková Hoskocová (2006). Tyto postoje zahrnují např. důvěru rodičů ve schopnosti svého dítěte, které by mělo pocítovat podporu při samostatném rozhodování a respekt vůči jeho názorům. Dále by požadavky na dítě měly být kladeny s ohledem na stupeň jeho psychické odolnosti a především za podpory rodiny. Dítě by nemělo zažívat více neúspěchu než pocitu dobře vykonané práce apod. Tyto a další postoje vedou k tzv. imunizaci dítěte, díky níž bude odolnější vůči zátěži ze strany svého okolí.

7.3. Role pedagoga během procesu adaptace

Opravilová (2016) konstruuje náhled do života v MŠ, který dětem přináší jak standardní situace, kdy se činnosti a aktivity repetitivně opakují jako např. hygiena, jídlo, oblékání, odpočinek na lůžku apod., tak i situace, kdy se dítěti nabízí nové výzvy a zkušenosti. Úkolem předškolního pedagoga je pozorovat dítě během nabývání nových dovedností a způsobů jejich osvojování. Vhodné a především důkladné pozorování odpoví pedagogovi na otázku, jak udržovat rovnováhu mezi učním a zráním. Učení by přitom měli být co nejvíce přirozené i s ohledem na SVP konkrétního dítěte. Pro život v kolektivu je nutné vytvořit přiměřená pravidla. Zároveň je ale stejně nezbytné respektovat individualitu každého dítěte.

Opravilová (2016, s. 80–81) uvádí, „*aby naše pedagogické úsilí mělo smysl, potřebujeme znát, proč dítě jedná tak, jak jedná, jaká je jeho motivace, zda má zájem o činnost a vztahy, jak se dokáže vědomě soustředit, využívat zkušeností, jak citově reaguje a projevuje svůj temperament.*“ Opravilová (2016) dále doporučuje, na co se předškolní pedagog má zaměřit během pozorování dítěte. Jedná se např. o komunikační schopnosti dítěte, jeho prožívání radosti, ale i konfliktních situací, jak se dítě projevuje při hře, jak se chová v šatně, při jídle, při pobytu venku, jaký má vztah k vrstevníkům, jaké aktivity má oblíbené, co dělá nerado, jak bude reagovat při zásahu do hry další osobou apod. Důležité je si vést o každém dítěti záznamy, které mohou pomoci jak předškolnímu pedagogovi během výchovně-vzdělávacího procesu, tak i rodině a případně dalším aktérům v jeho životě.

Hrdlička a Komárek (2014) zmiňují, že zlepšováním adaptability dítěte s PAS je možné zmenšit riziko vzniku nežádoucího chování. Předškolní pedagog se věnuje především nácviku komunikace, volnočasovým, sociálním, vizuomotorickým, percepčním a pracovním dovednostem. Pedagog se snaží podporovat vývoj opožděných dovedností a zároveň posilovat dovednosti a schopnosti již získané. Takovým přístupem zabráníme prohlubování nerovnoměrného vývoje dítěte předškolního věku. Může to dále znamenat, že u dítěte, pokud jej podpoříme AAK, vzniká menší pravděpodobnost problémového chování. Pokud dítě naučíme, jakým způsobem si odpočinout a relaxovat, nebude docházet k přetěžování dítěte. Zároveň směřujeme dítě k návyku pravidelné fyzické aktivity, která snižuje riziko hyperaktivity a případně agrese.

7.4. Reakce dítěte během procesu adaptace

Délka adaptačního období je velmi individuální, stejně jako jeho průběh. Podle Koťátkové (2014) přibližně polovina dětí předškolního věku prožívá smutek spojený s pláčem během loučení s rodiči po příchodu do MŠ. Toto období může trvat v rozmezí od dvou do šesti týdnů, kdy se postupně objevují jen příležitostné smutky např. po příchodu do MŠ po víkendu nebo po nemoci, které se mohou zcela vytratit. Nejen v této době je důležitá osobnost učitelky, se kterou by měli rodiče konzultovat projevy dítěte po jejich odchodu, jakou hru dítě preferuje, zda získalo herního partnera apod.

Adaptace na prostředí MŠ je snazší pro děti, které již navštěvovaly předškolní zařízení. I v těchto případech se období smutku mohou vyskytovat a je důležité získávat informace o průběhu dne v MŠ jak od pedagoga, tak i od dítěte. Některé děti se mohou zpočátku jevit jako bezproblémové, ale po čase, kdy se již nasytí požitky v MŠ, o ni mohou ztratit zájem a nastane u nich dodatečně období smutku (Koťátková, 2014).

Jiné děti naopak mohou mít problémy s adaptací i déle než půl roku. V takových případech je nutná konzultace s pedagogem o možném postupu pozvolného navštěvování MŠ (pokud rodina má možnost). V případě, že se žádným řešením nedaří posílit adaptační odolnost dítěte, je vhodné se poradit s dětským psychologem (Koťátková, 2014).

V některých případech se v rodinách vyskytnou intenzivnější problémy, které by mohly být spojené s nástupem do MŠ. Jedná se např. o zvýšenou nemocnost dětí, neshody s partnerem,

plačtivost dítěte, nechutenství, konflikty s vrstevníky, návrat enurézy apod. V takových případech je vhodné např. navštívit školské poradenské zařízení (Koťátková, 2014).

7.5. Předpoklady pro úspěšnou adaptaci

Nástup dítěte do MŠ je vždy významná událost a týká se celé rodiny. Všichni aktéři mají obavy a pocítují nejistotu ohledně nároků, které budou v MŠ na dítě kladeny. Důležité je, aby se případné problémy řešily s chladnou hlavou a snažili jsme se je překonat, tak abychom nepůsobili újmu na psychice dítěte (Bečková, 2008).

Musíme brát na zřetel, že děti, které poprvé navštěvují MŠ, vstupují do neznámého prostředí. Nacházejí se zde bez přítomnosti rodiny a především je narušena vazba na matku. Tato změna významně zasahuje dětskou psychiku (Bečková, 2008). Aby nedocházelo k posilování pocitu strachu dítěte z odloučení od rodičů, je důležité, aby se rodina vyvarovala častých slibů dítěti ohledně času, které dítěti dávají ohledně doby, kdy si pro něj přijdou aj. (Koťátková, 2014).

Podle Matějčka (2005 In Zormanová, 2019) pro zvládnutí nároků, které na dítě předškolního věku klade MŠ, je nutné zvládat níže uvedené dovednosti:

- zdatnost v hrubé motorice jako je běh, skoky apod.;
- obratnost jemné motoriky jako zacházení s psacím náčiním;
- dovednost vyjádřit své přání (verbálně i neverbálně);
- porozumění základním pokynům (hygiena, stolování apod.);
- schopnost spolupráce;
- samostatnost při jednoduchých základních sebeobslužných činnostech;
- zájem o nějakou konkrétní oblast;
- schopnost chvíli počkat.

7.6. Adaptační plán

Koťátková (2014) ve své publikaci vyzdvihuje důležitost nabytých zkušeností, které si nově přichozí dítě osvojilo, ale také těch, které bude postupně během pobytu s vrstevníky získávat. Dítě předškolního věku během pobytu v MŠ čelí skutečnosti, kdy je odloučené od svých blízkých. Kromě toho se navíc nachází v neznámém prostředí s cizími lidmi, přichází do střetu s novou autoritou v podobě učitele a seznamuje se s novým režimem dne.

To může zapříčinit ztrátu pocitu bezpečí a jistoty, což jsou jedny z nejdůležitějších potřeb podle Maslowovy pyramidy základních lidských potřeb. Pedagog musí obzvlášť během adaptace bezvýhradně respektovat osobnost dítěte. Pokud je dítě spíše introvertní, je nutné jej respektovat takové jaké je a nenutit jej do kontaktu s dalšími dětmi.

RVP PV (2018) dává povinnost MŠ vytvořit takové podmínky, které zajistí přirozenou adaptaci každého nově příchozího dítěte vzhledem k jeho individuálním potřebám. RVP PV udává ředitelům MŠ jistou volnost, kdy mohou svůj školní vzdělávací program obohatit o přílohy, které se týkají i oblasti adaptace (tzv. adaptační plán konkrétní MŠ). Učitel je povinen se řídit zmíněným kurikulárním dokumentem a příslušnou legislativou. RVP PV stanovuje pedagogovi povinnost umožnit rodičům dítěte aktivně spolupracovat na adaptačním procesu tak, aby se povedlo jej úspěšně zvládnout v co nejkratším časovém období. Pro nově příchozí děti, ale i děti dlouhodobě nepřítomné v MŠ, pedagog vytváří příjemné prostředí a nabízí aktivity, které mu usnadňují adaptaci na školní prostředí.

Organizace Meta, o. p. s. (2020) doporučuje rodičům využívat přístup dětí do třídy MŠ jejich dítěte a postupně svou přítomnost v MŠ zkracovat. Pedagogům doporučují sledovat plnění adaptačního plánu. Některé MŠ mají adaptační období nastavené zcela individuálně, což zahrnuje konkrétní domluvu a dobrou spolupráci s rodiči dítěte. Jak již bylo zmíněno výše, jiné MŠ mají vytvořené konkrétní adaptační plány, které umožňují předvídatelnost postupu jak pro pedagoga, tak pro rodinu nově příchozího dítěte.

Meta (2020) uvádí příklady doporučení z praxe pro úspěšnou adaptaci dítěte do MŠ. Jedná se např. o:

Individuální přístup

Přístup s empatií, využívání vlastní intuice a zkoušení, co na které dítě platí. Některé děti potřebují zapojit do aktivity, jinému pomůže ho nechat v klidu.

Komunikační karty

Jsou důležité pro děti ke zvládnutí vyjádřit své základní potřeby.

Předmět z domova

Dítě si může do MŠ přinést oblíbený předmět.

Patron

Vhodný patron je zkušenější dítě, které zná MŠ a chce pomáhat novému dítěti.

Komunikace prostřednictvím maňáska

Využíváno pro navázání prvotního kontaktu mezi pedagogem a dítětem.

Rituály

Pravidelnost navozuje pocit jistoty a bezpečí. Jedná se např. o přivítání se s pedagogem, zamávání rodičům při odchodu apod.

Pravidelný režim

Činnosti, které probíhají a opakují se každý den např. čtení pohádky před spaním, pohybová chvíle aj.

Graficky zpracovaný denní režim

Využívání piktogramů, které jsou seřazeny dle průběhu dne na nástěnce nebo tabuli. Pomáhají dětem s přehledem dne ve třídě.

Pravidla MŠ

Zpracování pomocí obrázků.

Stejná paní učitelka

V počátku je vhodné, aby dítě přijímal stejný pedagog a během odpoledne ukládal a budil druhý pedagog (alespoň 14 dnů).

Stejně místo u stolu

Každému dítěti je přiděleno stabilní místo.

Dobrovolnost

Nenutit dítě do činností, ale umožnit mu se pouze dívat.

Pochvala a odměna

Pravidelně dávat najevo uznání pro dítě srozumitelným způsobem.

Vhodné činnosti

Řadíme aktivity, které jsou přiměřené pro děti se SVP.

Zapojení rodičů

Pořádání akcí, kterých se účastní rodiče.

Rodič na telefonu

Možnost kontaktovat rodiče.

Úkol, služba

Požádání dítěte o předání vzkazu, porovnání hraček apod. Umožňuje dítěti se zapojit do dění MŠ a zahnat smutek.

Pro představu Meta (2020) zveřejnila adaptační plán původem z Německa, který je zaměřen na děti s odlišným mateřským jazykem. Berlínský model adaptačního plánu je rozdělen do 5 fází:

1. Počáteční fáze (jeden až tři dny)

V této fázi navštěvuje nově příchozí dítě třídu MŠ i s rodiči, kde společně pobývají přibližně hodinu a společně odchází domů. Rodič by se měl věnovat pouze svému dítěti a poskytovat mu případnou oporu. Pedagog na dítě nenaléhá, pouze dává možnost zapojení se do her, nabízí hračky apod. Všímá si chování dítěte i reakcí rodiče.

2. Doba adaptace

Čtvrtý den je hlavním cílem předběžně rozhodnout o délce adaptace. Rodič se s dítětem u třídy krátce rozloučí, opouští místnost, ale zůstává nablízku. Pedagog pečlivě pozoruje chování dítěte, které je rozhodující pro další postup. Odloučení od rodiče netrvá déle než třicet minut, a to i v případě, že je dítě spokojené. Pokud dítě reaguje rozrušením, sklíčeností, strachem, nenechá se utišit pedagogem apod., neprodleně je rodič přivolán.

Pokud se dítě téměř ihned zapojí do dění ve třídě, je to signál pro zkrácení adaptační doby.

Pokud dítě s rodičem navazuje neustálý kontakt (oční i tělesný) a jeho touha je po návratu rodiče silná, pedagog volí delší adaptační dobu, kterou zpravidla činí dva až tři týdny. V takovém případě se další pokusy o odloučení na pár dní odloží.

3. Stabilizační fáze

Od čtvrtého dne přebírá péči o dítě výhradně pedagog. Rodič umožňuje pedagogovi reagovat na potřeby jeho dítěte. V případě nutnosti rodič pomáhá upevnit autoritu pedagoga. Pokud pedagog postupuje kratší dobou adaptace, pátý den odloučení přiměřeně prodlouží. Pátý a šestý den rodič pobývá v prostorách MŠ, aby mohl být neprodleně přivolán. V situaci, kdy je dítě pátý i šestý den rozrušené, rodič se nadále účastní dění ve třídě. Sedmý den je pak možné v případě dobrého naladění dítěte odloučení zopakovat.

4. Závěrečná fáze

V této fázi již rodič v MŠ není přítomen, ale musí být zastižitelný v případě potřeby. Adaptace je podle tohoto plánu u konce, kdy dítě přijímá pedagoga jako bezpečnou oporu, je utěšitelné a zapojuje se do her v dobré náladě.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část diplomové práce představuje jednotlivé kroky výzkumného šetření. Nejprve je zachyceno tematické zaměření výzkumu a jsou definovány jednotlivé klíčové pojmy. Následuje shrnutí průzkumu, který se soustředil na nalezení výzkumů a jiných odborných materiálů s podobným zaměřením až po formulování hlavního výzkumného cíle s výzkumnými otázkami. Dále je charakterizována metodologie výzkumu až po výsledky výzkumného šetření. Zjištěné údaje jsou syntetizovány v rámci kapitoly 11. Analýza a interpretace dat. Závěr této kapitoly tvoří odpovědi na výzkumné otázky a diskuze. Dále jsou zpracovány shrnující závěry obsahové, kde představujeme adaptační plán, který vznikl na základě zjištěných údajů, následně metodologické využití nových poznatků a dalších perspektiv výzkumu.

8. Tematické zaměření výzkumu

Oblast výzkumu se orientuje na podporu adaptace dětí s PAS. Hlavní děj výzkumu se odehrává ve třídě mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9, kde autorka výzkumu působí. Autorka vede rozhovory se zákonnými zástupci dětí, které se účastní přímého pozorování a jejich třídním pedagogem. Zaměří se především na možnosti podpory úspěšné adaptace dětí s PAS a na návrh adaptačního plánu.

8.1. Klíčová slova a definice pojmů

Poruchy autistického spektra

„Vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumí. Uzavírá se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Dvě třetiny lidí trpící autismem zůstávají postižení po celý život“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 21 – 22).

Předškolní věk

„Etapa velmi intenzivního rozvoje dítěte – přibližně od tří do šesti let věku. Dochází k zvládnutí mateřské řeči, základních schopností, rozvinuté myšlení konkrétní povahy (s prvky myšlení abstraktního), základních sociálních dovedností, respektování pravidel společného soužití. (...) Rozvoj je závislý především na kvalitě rodiny, na jejích možnostech a jejích pedagogických kompetencích“ (Kolář a kol., 2012, s. 113).

Mateřská škola

Nebo také *„předškolní zařízení. Předškolní sociální a výchovné zařízení představuje u nás tradičně (podle J. A. Komenského) mateřská škola. Koncentrace sociální péče, výchovných aktivit se soustředěním na přípravu dítěte pro vstup do organizovaného vzdělávání.“* Vzdělávání zde probíhá podle programů předškolního vzdělávání (RVP PV), (Kolář a kol., 2012, s. 113).

Adaptace

„Proces, jímž se organismus přizpůsobuje životním podmínkám ve svém prostředí (...) v kontextu socializace (míry zapojení) se jedná o přizpůsobení se jedince se speciálními

potřebami společenskému prostředí, které je však možné pouze za určitých podmínek“ (Kroupová a kol., 2016, s. 16).

Podpora

„Podpora pedagogické práce a současně posílení vzdělávání žáků zahrnuje intervence, které směřují často k reedukaci prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče nebo intervence pedagogické...“ (MŠMT ČR, © 2013 – 2020).

Třídy zřízené podle § 16 odst. 9

„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem, lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka neb studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a kuplatnění jeho práva na vzdělání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“ (zákon č. 561/2004, § 16 odst. 9).

8.2. Dosavadní zjištění v řešené oblasti

Oblast diplomové práce se stala zajímavější během bádání po materiálech, které by byly svou problematikou blízké a tedy vhodné pro porovnání s výsledky diplomové práce. Zjistila jsem, že téma není natolik běžné, jak jsem se mylně domnívala, a věnuje se jí pouze skupina autorů. Jedná se o náročně zachytitelný, striktně individuální jev, který bývá uváděn jako součást komplexní problematiky PAS. Nicméně jsou dohledatelné výzkumy, které se zabývají adaptací neurotypických dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy, které mohou poskytovat východiska pro adaptaci dětí s PAS, jež je ovšem více specifická a individuální a je třeba jednat v souladu se SVP dítěte s PAS.

9. Specifika výzkumu

Cíl výzkumu

Cílem práce je zmapovat proces adaptace na docházku do třídy MŠ, zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona u dětí s PAS, se zaměřením na faktory, které adaptaci na organizovanou formu předškolního vzdělávání těchto dětí podporují. Dále navrhnout, jaké prvky by měl zahrnovat adaptační plán, aby co nejlépe naplňoval potřeby dětí s PAS v předškolním zařízení.

Výzkumné otázky

1. Jaké faktory mají vliv na průběh adaptace dětí s PAS na docházku do mateřské školy?
2. Jaká opatření napomáhají adaptaci dětí s PAS na prostředí mateřské školy?
3. Co by měl obsahovat adaptační plán a jaké specifické oblasti by měly být zahrnuty v adaptačním plánu dětí s PAS?

Pro přehlednost interpretace výzkumných dat byly výzkumné otázky dále rozčleněny do oblastí:

OBLAST 1: Faktory ovlivňující výběr MŠ

OBLAST 2: Faktory ovlivňující adaptaci dítěte s PAS podle pedagoga

OBLAST 3: Faktory ovlivňující dítě s PAS na počátku procesu adaptace

OBLAST 4: Obecné prvky adaptačního plánu

OBLAST 5: Specifické prvky adaptačního plánu vzhledem k potřebám dětí s PAS

9.1. Plán výzkumu a časové rozvržení

Téma diplomové práce bylo zvoleno ještě před zahájením školního roku 2019/2020, kdy jsem během přípravného týdne získala prvotní informace o složení mé budoucí třídy v mateřské škole, v níž jsou zřízeny třídy podle § 16 odst. 9. Kapacita třídy je 11 dětí a z tohoto počtu mělo 8 dětí vykazovat symptomy PAS (některé děti ještě neměly uzavřenou dokumentaci a tedy ani stanovenou diagnózu). Problematika PAS a práce s dětmi s touto disabilitou mě velmi zaujala a proto jsem se rozhodla prostřednictvím kvalitativního výzkumu získat více informací o dětech s PAS a jejich proces adaptace na prostředí MŠ.

Prvním krokem bylo získání informovaného souhlasu od zákonných zástupců dětí, které měly být součástí výzkumného vzorku. V rámci přímého pozorování v prostředí třídy mateřské školy jsem si pořizovala krátké záznamy, které evidovaly individuální průběh adaptace konkrétních dětí. Po konzultaci s vedoucí diplomové práce byl počátkem měsíce listopadu 2019 stanoven hlavní cíl práce, výzkumné otázky a metodika diplomové práce.

Bylo zahájeno zpracování témat rozhovoru, který měl být realizován se zákonnými zástupci dětí s PAS. Záznamy z pozorování byly nadále průběžně vedeny. Po získání informovaného souhlasu od rodičů o využití zpracovaných materiálů, analýzy dokumentace vedené v MŠ, možnosti realizace rozhovoru a především vyjádření ochoty se výzkumu účastnit, započala práce na sběru dat, prezentovaných ve výzkumné části diplomové práce.

Z důvodu vyhlášení nouzového stavu v ČR byl výzkum omezen, jelikož došlo k přerušení provozu MŠ. Časový prostor poskytl možnost vytvoření hlavní struktury práce, vyhledání potřebné literatury a vytvoření teoretického podkladu. Po rozvolnění opatření, zavedených v souvislosti s nouzovým stavem v ČR, a po znovuootevření MŠ, byly postupně realizovány výše zmíněné výzkumné metody.

Během letních měsíců (červenec, srpen) následovalo zpracování teoretických východisek prezentovaných v teoretické části práce. Od září 2020 do ledna 2021 následovala analýza a interpretace získaných dat za účelem splnění cíle výzkumu. Postupně byly v únoru 2021 realizovány formální úpravy a korekce textu diplomové práce.

9.2. Výzkumný vzorek

V rámci diplomové práce byli aktéři výzkumného vzorku vybráni záměrně v prostředí, kde výzkumník působí. Podle Linderové, Scholze a Munducha (2016) se jedná o tzv. dostupný výběr. Výzkumné šetření se zabývá šesti dětmi v předškolním věku, které navštěvují třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 v MŠ.. Některé děti z výzkumného vzorku nemají žádnou předchozí zkušenost s delším pobytem v kolektivu dětí bez rodiny po delší dobu. Aktéři navštěvují MŠ, která se nachází na okraji města. Její součástí je velká zahrada s mnoha herními prvky a aktivitami vhodnými pro pobytu venku. MŠ má celkem sedm tříd. Dále disponuje specializovanými místnostmi, jako je např. snoezelen, fyzioterapeutická místnost s možností hydroterapie, infrasauna s vířivou vanou, ergoterapeutická pracovna s trampolínou apod. Aktéři výzkumného vzorku navštěvují stejnou třídu zřízenou

podle § 16 odst. 9 školského zákona, s celkovým počtem jedenácti dětí. Ve třídě pracují dva pedagogové s náležitým vzděláním a asistent pedagoga. Součástí MŠ je i SPC, kde jsou děti vedeny speciálními pedagogy a dalšími odborníky.

Jedná se tedy o šest dětí, kterým byla v rámci diplomové práce a s ohledem na ochranu osobních údajů, přidělena pracovní označení:

1. Dívka A ve věku 4 roky a 6 měsíců;
2. Dívka B ve věku 3 roky a 9 měsíců;
3. Chlapec C ve věku 5 let a 7 měsíců;
4. Chlapec D ve věku 5 let a 0 měsíců;
5. Chlapec E ve věku 3 roky a 4 měsíce;
6. Chlapec F ve věku 5 let a 3 měsíce.

Primárními informanty byli zákonní zástupci představených dětí a jejich třídní učitel, se kterými byly postupně realizovány rozhovory.

10. Metodologie

10.1. Design kvalitativně orientovaného výzkumu

Podle Hendla (2016, s. 46) je „*práce kvalitativního výzkumníka přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje.*“

Chráška (2007, s. 32) hovoří o rozdílech mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Primárně se jedná o rozdílnost filozofického základu. Kvalitativní výzkumy vycházejí z fenomenologie, která „*zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí a tudíž (...) připouští více realit.*“ Dále se jedná o přístup výzkumníka, zvolený cíl výzkumu, který je zaměřený na porozumění situace. Badatel pracuje především se slovy a textem, které se snaží pochopit. Zabývá se menšími skupinami osob, do kterých se snaží vcítit, a tím se výzkum stává jedinečným.

Přístupem kvalitativního výzkumu byl zvolen *akční pedagogický výzkum*. Jak uvádí Hendl (2016, s. 142), akční výzkum se jeví jako optimální při přenosu výsledných dat z výzkumu do praxe a urychluje tak proces potřebných změn. „*Vychází se z teze, že vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká (učitelé, ..., studenti).*“ Vývoj výzkumu je závislý na podmínkách výzkumného terénu. Při dosahování cíle výzkumu, musí autor flexibilně reagovat na vývoj situace v terénu a na vzniklé obtíže.

10.2. Metody získávání dat

10.2.1. Pozorování

Pedagogické pozorování je nejfrekventovanější metodou sběru dat, která umožňuje zachytit pedagogickou realitu. Průcha, Walterová a Mareš (2001, In: Chráška, 2016, s. 146) charakterizují metodu jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ Jedná se o metodu, kterou někteří autoři považují za nezastupitelnou a za jednu z nejvýznamnějších metod shromažďování informací nejen v pedagogickém prostředí (Chráška, 2016).

Pro účely diplomové práce byla využita tzv. extrospekce. Jednalo se především o vlastní, tedy bezprostřední přímé pozorování (Chráška, 2016). Výzkumník se v observačním prostředí pohyboval v průběhu školního roku 2019/2020. Můžeme tedy pozorování klasifikovat podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 143) jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

Pro komplexní a ucelený pohled na zkoumanou problematiku zvolila autorka výzkumu také rozhovor. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 158) „*z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky rozhovoru.*“

10.2.2. Rozhovor

Ke shromažďování dat o pedagogické realitě je rozhovor velmi vhodný, jak také uvádí Chráška (2016). Metoda spočívá v „*bezprostřední komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta*“ (Chráška, 2016, s. 176). Jeho výhodou je osobní kontakt, který umožňuje hluboký vstup do tématu a zjištění postoje respondenta. Výzkumný pracovník může využívat reakcí respondenta a v závislosti na nich přizpůsobit další vývoj rozhovoru. Navázání přátelského vztahu s respondentem je zárukou pro úspěšné získání dat a vytvoření příjemné atmosféry pro účastníky (Chráška, 2016).

Ke sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, který je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Charakterem této metody je možnost výzkumníka požadovat po respondentovi vysvětlení, popřípadě zdůvodnění odpovědi (Chráška, 2016).

Stejně důležité jako realizace rozhovorů jsou jejich přepisy. Švaříček a Šed'ová (2007) říkají, že stěžejním důvodem k přepisu dat je jejich vizualizace, která zjednoduší práci během analýzy. Pro potřeby diplomové práce byly rozhovory přepsány s lehkou korekturou a eliminací řečených jmen dětí z výzkumného vzorku s ohledem na ochranu jejich osobních údajů.

10.2.3. Analýza dokumentů

Metoda byla využita pro doplnění dat získaných z pozorování a rozhovoru. Linderová, Scholz a Munduch (2016, s. 65) také zmiňují, že technika je používána pro „*dokreslení postojů, motivů, názorů osob, které jsou předmětem výzkumu.*“

Pro potřeby diplomové práce se jednalo o dokumenty vedené v MŠ, kterou děti navštěvují. Jedná se o evidenční listy, které sloužily především pro zjištění věku dítěte, psychologické a lékařské zprávy, evaluace dětí, které tvoří třídní pedagog na konci každého pololetí. Využití dat z těchto dokumentů pro účely diplomové práce je v souladu s uvedenými informovanými souhlasy zákonných zástupců dětí.

10.2.4. Triangulace dat

Triangulace dat je technika, která umožňuje kombinování různých metod, různých výzkumníků a zkoumaných skupin, popřípadě prostředí v závislosti na lokalitě a čase, které se prosazují při zkoumání konkrétního jevu (Hendl, 2016).

Pro potřeby diplomové práce byla využita metoda tzv. explicitní triangulace. Pod tímto pojmem rozumíme, jak také uvádí Hendl (2016, s. 152), že takto „*označujeme případ, kdy pozorování plánovitě doplňujeme provedením interview s jednotlivými aktéry ve zvlášť stanoveném termínu.*“

10.3. Procedury sběru dat

Zákonní zástupci dětí a jejich třídní učitel byli nejprve osloveni s žádostí o účast ve výzkumu. Dále byli seznámeni s využitím získaných dat, která budou sloužit výhradně pro účely tohoto výzkumu. Také byli ujištěni, že žádné osobní ani citlivé údaje o nich, ani jejich dětech, nebudou nikde šířeny. Prostřednictvím informovaného souhlasu vyjádřili ochotu účastnit se výzkumu a byly dohodnuty termíny pro realizaci individuálních rozhovorů.

Realizaci jednotlivých rozhovorů předcházela analýza dokumentů vybraných dětí, jež se staly součástí výzkumného šetření. Jednalo se především o osobní informace, psychologické a lékařské zprávy. Po vzájemné dohodě se rozhovor konal na místě, které si zvolil respondent. Bylo tedy zajištěno příjemné prostředí, které sám preferoval.

Výzkumný pracovník zahájil rozhovor s připomenutím podmínek, se kterými byl respondent již dříve seznámen prostřednictvím informovaného souhlasu. Následovalo stručné představení výzkumu, který je součástí diplomové práce. Respondent byl požádán o souhlas s využitím nahrávacího zařízení. Po přípravě respondenta byla položena první otázka a rozhovor byl plynule zahájen.

Po dotázání se na poslední otázku měl respondent možnost doplnění informací či postřehů, které v něm otázky evokovaly. Autor diplomové práce vyjádřil svou vděčnost směrem k respondentovi za účast ve výzkumu, a tím byl rozhovor ukončen.

Následoval surový přepis nahrávek získaných z rozhovorů a dále jejich formální úpravy vhodné ke zveřejnění. Další zpracování dat proběhlo prostřednictvím metod kódování – otevřené, axiální a selektivní. Podle Hendla (2016, s. 251, 252) se procedury nemusí používat odděleně, ale mají představovat spíše způsob, jak se získaným materiálem zacházet. Výzkumník „*lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení.*“ Hlavním cílem je jeho rozklíčování. Poté následoval proces charakterizace kategorií, který nazýváme podle Hendla (2016) dimenzionalizace. Pro zpřehlednění a strukturování dat z pozorování byl vytvořen záznamový arch, který nese individuální informace o každém dítěti. Následovala analýza informací a v rámci syntézy získaných dat byla seskupena s informacemi, které výzkumník získal během pozorování v průběhu školního roku 2019/2020. Dále byla data interpretována v kapitole 4. a na jejich základě byl vytvořen návrh adaptačního plánu.

10.3.1. Pilotní studie

Pilotní studie nebyla na základě časové dotace diplomové práce realizována. Hlavním kritériem bylo především vyhlášení nouzového stavu V ČR, který přerušil provoz MŠ, ve které výzkum probíhal. V případě, že by se epidemiologická situace vyvíjela příznivěji, byla by pilotní studii zřejmě dána větší váha.

10.3.2. Omezení a limity studie

Výzkum byl narušen vyhlášením nouzového stavu v ČR a došlo k uzavření škol a ke změnám režimu života. Kraj, kde výzkum probíhal, se rozhodl i o přerušení provozu MŠ, a tedy i MŠ, v které výzkum probíhal. V případě, že by nedošlo k uvedenému omezení, mohla by získaná data vypadat jinak.

Objektivitu výzkumu bychom mohli navýšit realizováním výzkumného šetření v dalších MŠ, které se rovněž věnují edukaci dětí s PAS. Autorka vidí limity studie v realizaci rozhovorů se zákonnými zástupci dětí, které byly součástí její třídy, a mohlo tedy dojít k zamlčení některých informací pro zachování dobrých vztahů. Totéž tvrzení mohlo platit i vzhledem k realizaci rozhovoru s třídním pedagogem, tedy kolegyní autorky diplomové práce.

11. Analýza a interpretace dat

Výzkumná data byla rozklíčována za pomoci metody kódování informací získaných z rozhovoru se zákonnými zástupci dětí, jež byly součástí výzkumného vzorku. Na základě sdružování jednotlivých kódů, bylo vytvořeno osmnáct kategorií. Kategorie reprezentují jednotlivé faktory, které jsou nosné pro tvorbu adaptačního plánu. Jejich množství je rovno potřebám dětí s PAS, díky nimž jim můžeme jejich proces adaptace na nové prostředí třídy zpříjemnit, usnadnit, ale také i zkrátit.

Další data byla získána v rámci pozorování výzkumníka během školního roku 2019/2020 v každodenní praxi v MŠ, které bylo závislé na docházce dětí, jež byly součástí výzkumného vzorku. Za účelem zpřehlednění dat získaných touto metodou, byl vytvořen záznamový arch, kam byly zaznamenávány jednotlivé faktory, které se jeví jako stěžejní a působily na dítě s PAS během procesu adaptace na prostředí třídy, zřízené podle § 16 odst. 9.

Abychom propojily významná data výzkumného šetření s výzkumnými otázkami, byly vytvořeny tzv. oblasti. Celkem jich bylo formulováno pět. Následující část obsahuje syntézu informací zjištěných z jednotlivých zdrojů. Interpretovaná data jsou dokládána výpověďmi zákonných zástupců dětí a třídního pedagoga, uvedenými v přímých citacích, jako součást textu.

Pro pochopení spojitostí uvádíme v příloze č. 11–13 schémata, která zobrazují postupný vývoj zpracovaných dat. Z důvodu komplexnosti tématu a jeho specifčnosti, jsou některé oblasti vzájemně provázané a mohou obsahovat kategorie z jiného úhlu pohledu.

Oblast 1 obsahuje SmartArty, které ilustrují kódy konkrétních kategorií, které jsou v oblasti zahrnuty. Pro jejich prostorovou náročnost již v dalších oblastech zobrazeny nejsou.

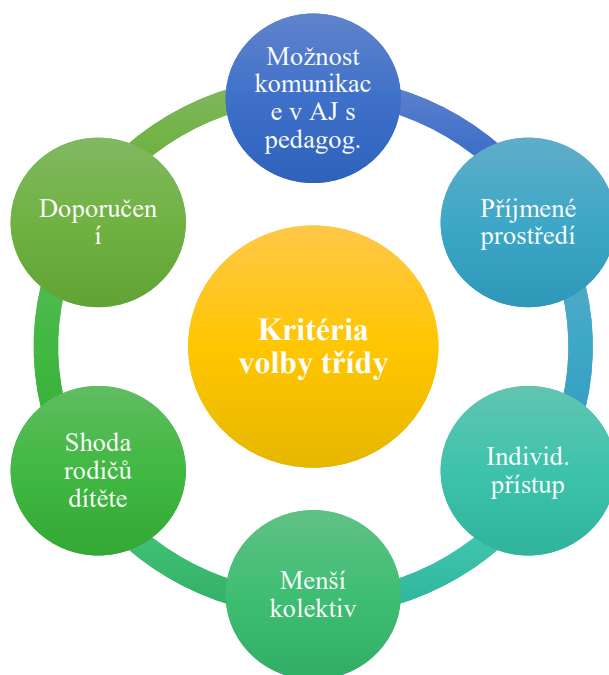
OBLAST 1: Faktory ovlivňující výběr MŠ

Z výzkumných dat vyplývá, že rodiče se už při výběru zařízení, které bude jejich dítě navštěvovat, soustředí na určité faktory, které by jejich dětem usnadnily proces adaptace a dále podpořily jejich komplexní vývoj. Informace získávají jak od známých osob, tak od odborníků ze speciálně pedagogického centra, ale i expertů, kteří nejsou zaměstnanci mateřské školy: „*Radili jsme se se SPC, kde jsme se dohodli, že by byla určitě lepší speciální třída, že prozatím běžná škola s asistentem by pro dceru byla náročná*“ (zákonný zástupce dívky B). Nebo také „*...Věděli jsme i od známých, kteří tam měli nebo mají děti, že školka je opravdu moc dobrá...*“ (zákonný zástupce chlapce E). V neposlední řadě bylo také rozhodujícím faktorem během volby třídy, jež by mělo dítě s PAS navštěvovat, vzájemná shoda obou rodičů ohledně nároků na MŠ a představ o ní.

Jak dokládají další výpovědi, rodiče se během seznámení s prostředím mateřské školy také soustředí na kvalitu vybavení prostředí a velký důraz kladou na počet dětí ve třídě: „*...byli jsme příjemně překvapení, jak ta školka vypadá. Viděli jsme tam herní část, kde je trampolína, byli jsme tolik překvapení, jak to tam vypadá, vůbec jsme to nečekali*“ (zákonný zástupce dívky B). „*... Měla jsem výborný dojem. My jsme sem už dříve docházeli, navštěvovali jsme jednou za čtrnáct dní paní logopedku. (...) Nebylo nad čím přemýšlet. Myslím si, že to byla jedna z nejlepších školek, a že když to dítě má nějakou vadu a potřebuje pomoc, že dvacet pět dětí a dvě učitelky, to je prostě moc. Syn prostě potřebuje menší kolektivy*“ (zákonný zástupce chlapce F). „*... Také z důvodů, že tam byl menší kolektiv dětí a že se mu tam dostane individuální péče*“ (zákonný zástupce chlapce D). Tato výpověď doplňuje požadavek rodičů na individuální přístup k jejich dětem, které mají svá specifika nejen v chování, ale i ve svých potřebách.

Není od věci také zmínit nároky samotných rodičů, kteří potřebují zvláštní pozornost z důvodu komunikační bariéry u nich samotných, obzvlášť pokud má fungovat spolupráce a funkční komunikace mezi jednotlivými vychovateli konkrétního dítě s PAS: „*Myslím si, že vzdělání dceřiných učitelů je velice specializované a v budoucnu to bude zřejmě velice mimořádné povolání, obzvlášť když budete umět mluvit anglicky a nejen česky. Angličtina je pro učitele velmi důležitá a mně pomohla v komunikaci ve školce*“ (zákonný zástupce dívky A).

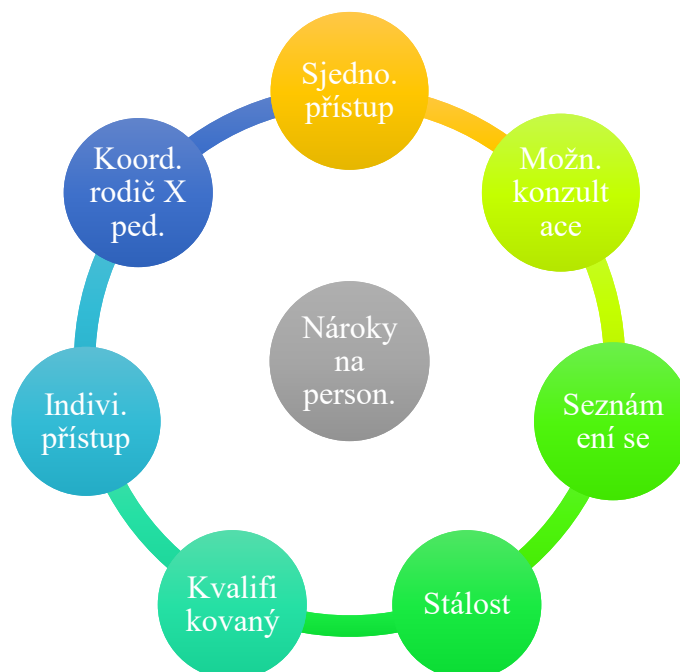
Pro shrnutí výše uvedených dat, a také pro představu čtenáře o postupu zpracování informací, autorka výzkumu pro příklad uvádí graficky znázorněnou kategorii (žluté pole) se sdruženými kódy (modrozelená pole), které se řadí pod tuto jednu oblast.



Další nárok byl kladen na odbornou kvalifikaci personálu, který by měl o jejich děti pečovat: „Řekl mi o školce, kterou nyní dcera navštěvuje, že je velmi dobrá a jsou tu kvalifikovaní pedagogové. Takže jsme se rozhodli dceru přemístit. Přála jsem si, aby se tam co nejvíce rozvinula“ (zákonný zástupce dívky A). Nejedná se pouze o jejich odborné a zároveň žádoucí vzdělání, ale i o jejich osobnostní rysy a především, aby jednotliví pedagogové dokázali pracovat v kolektivu s dalšími lidmi. Musejí být schopní kooperovat s kolegy ve třídě, ale i s kolegy ve speciálně pedagogickém centru, popřípadě s externími spolupracovníky. Tak, aby byli schopni postupovat jednotně a dokázali sjednotit přístup k dítěti nejen v zařízení, ale i s jeho rodinou. Zákonný zástupce dívky B říká: „Vyměňujeme si informace, jak na ni a co se třeba zadařilo a co ne.“

Pro rodiče, ale i jejich děti je žádoucí, pokud je to v možnostech zařízení i pedagogů samotných, aby byl personál stálý a v přiměřeném početním sestavení. Vyhovující se potvrdilo sestavení týmu ze dvou speciálních pedagogů a jednoho asistenta pedagoga:

„Myslím, že tři a je to podle mě dostačující“ (zákonný zástupce dívky A). Pro názornost přikládáme schéma kategorie Nároky na personál, které zákonní zástupci nejvíce uváděli během rozhovoru.



OBLAST 2: Faktory ovlivňující adaptaci dítěte s PAS podle pedagoga

Před zahájením školního roku by měla nastat ideální chvíle, kdy má třídní pedagog možnost se seznámit s konkrétními dětmi, jež mají do jeho třídy v mateřské škole nastoupit. V případě nemožnosti uskutečnění individuální osobní schůzky je dobré mít k dispozici alespoň podklady, kde se může třídní pedagog dozvědět o specifických vzdělávacích potřebách jednotlivých dětí. Výzkum potvrzuje, že většina dětí, jež se účastnila výzkumného vzorku, měla možnost se s prostředím seznámit ještě před zahájením školní docházky. Jak dokládá i výpověď zákonného zástupce dívky B: „První dny než jsme se vlastně domluvili, protože dcera potřebuje přeci jenom speciální přístup. Myslím, že později se to pak sehrálo a by to fajn. Hlavně ta domluva s pedagogy.“ Ale již pouze polovina měla možnost poznat svého třídního pedagoga, který měl o dítě v novém školním roce pečovat (viz záznamový arch).

Na základě získaných informací se může třídní pedagog připravit na příchod nových dětí a vytvořit tak pro ně, co nejvhodnější prostředí. Je samozřejmé, že dítě se postupně seznamuje s novými podněty, které prostředí třídy v MŠ nabízí a podle nichž se projevuje. Z tohoto důvodu je vhodné, mít alespoň základní informace k dispozici, aby třídní pedagog měl možnost zajišťovat základních potřeby konkrétních dětí již od počátku zahájení školní docházky. „... získáme co nejvíce informací o dětech, abychom mohli předběžně připravit prostředí (...) Samozřejmě jsou to jen předběžné informace a přistupujeme k dětem individuálně“ (třídní pedagog).

Primárními potřebami jsou podle Maslowovy hierarchie potřeb potřeby fyziologické, kam řadíme také příjem potravy a pitný režim. Výzkum potvrzuje, že některé děti s PAS, jež byly součástí výzkumného vzorku, mají specifika ve stravování. „*Dcera nejí v podstatě nic jiného než kupovanou mixovanou stravu pro kojence, kterou jsme si pak mohli nosit i do školky, aby tam nebyla hlady. Školka i pedagogové nám vyhověli, že si to tady může sníst, že to nebyl problém, což pro nás bylo ulehčení*“ (zákonný zástupce dívky B). „*Syn má velký problém s jídlem. Nechtěl jíst v podstatě nic. Bála jsem se, aby neměl ve školce hlad, ale paní učitelka nám umožnila mu ke svačině vzít alespoň Brumíka. Museli jsme tedy mít se školkou nějakou smlouvu, že si nosíme vlastní jídlo, ale moc se mi ulevilo, že nebude mít hlad a nebude tolik negativní a podrážděný*“ (zákonný zástupce chlapce D). „*Co se týče jídla, tak dost často mění svůj repertoár. (...) Nedávno, některé dny, tak vůbec doma nejedla snídaní. Takže byla pak ve školce hladová*“ (zákonný zástupce dívky A). „*Syn je v jídle hodně omezený...*“ (zákonný zástupce chlapce E). Zároveň výzkum ukazuje, že menší část dětí, jež byly součástí výzkumu, nemají nároky na stravu tak vyhraněné. „*V jídle není vybíravý, ale jak kdy, podle nálady a chuti*“ (zákonný zástupce chlapce F). Se zákonnými zástupci se shoduje i třídní pedagog: „*Některé děti vyžadují jen lehkou pomoc např. při oblékání ponožek, zapínání apod., jiné děti jsou téměř odkázané na naši pomoc. Snažíme se s dětmi pracovat a posouvat je v jednotlivých oblastech, ať už je to trénink na toaletu, pití z hrnečku apod.*“

Z výzkumu dále vyplývá častá potřeba dětí s PAS mít vlastní lahev či hrnek s konkrétní žádanou tekutinou. Jak dokládají výpovědi od rodičů, jedná se především o vodu a sladké nápoje. „... *Pije pouze z lahve, ale chce pít jenom sladké limonády. Zkoušeli jsme mu do jeho oblíbené lahvičky dát vodu, ale po chvíli to prokoukl a začal zkoumat zespoda lahve, jakou má tekutina barvu*“ (zákonný zástupce chlapce D). „*Pije pouze vodu*

z konkrétního hrnku s pítkem“ (zákonný zástupce dívky A). Zákonné zástupce doplňuje i pedagog: „... ohledně pitného režimu, některé děti mají svůj hrnek nebo lahev. Více jim vyhovuje čistá voda, popřípadě šťáva.“

Dalším faktorem, který byl v rámci výzkumu zjištěn, bylo zajištění potřeby dítěte na toaletu. Děti, jež byly součástí výzkumného vzorku, mají velké rozmezí zajištění potřeby, které musí pedagog naplňovat. Jedná se o úplnou samostatnost, k menší dopomoci, až po úplnou závislost na plenkách. *„Ohledně toalety je problém. Někdy mívá takovou drobnou nehodu s velkou potřebou, někdy i víckrát denně, ale paní učitelky s tím nemají problém, trénujeme. Vyžaduje trošku dopomoc...“ (zákonný zástupce chlapce C). „WC se stále trénuje. Začali jsme tak čtrnáct dní před tím, než začala školka trénovat pití z hrnečku. Tak to šlo tak vzájemně k sobě. Naučil se s tím hrnečkem a částečně se naučil i chodit na WC“ (zákonný zástupce chlapce F). „Nyní probíhá nácvik na toaletu...“ (zákonný zástupce dívky A).*

Pro zajištění další primární potřeby, jakou je pocit bezpečí a jistoty, bylo pro pedagoga důležité zjistit, jakou hračku (předmět) dítě preferuje. Tento předmět má v prostředí MŠ nejen funkci zajišťování pocitu bezpečí dítěti při stesku po domovu či rodině, ale také jako motivace při dosahování či dokončování vzdělávacího úkolu. Další prvky motivace, vyplývající z výzkumu, mohou být odměny potravinou nebo motivace uskutečnění preferované aktivity (pobyt na trampolíně, společné skládání konstruktivní hry, běh po tělocvičně, četba oblíbené knihy, houpací závěsná síť atp.). *„Často to bývají knihy, autíčka, nějaká plastová zvířátka, ale tento rok děti ani tolik nelpěly na hračky, kterou si přinesly z domu. Často buď během dne či odpoledne skončily ve skříňce v šatně anebo si je vůbec nenosily“ (třídní pedagog). „... když máme informace o preferovaných hračkách, tak pokud máme možnost, snažíme se je dát na dětem lépe přístupná místa“ (třídní pedagog).*

Pokud dítě nemá zajištěny primární potřeby, nemůžeme po něm požadovat vyšší nároky a pokroky ve vzdělávacím procesu.

Kategorie zahrnující oblast pravidel ve třídě, je dalším stěžejním faktorem, kterému bychom měli věnovat velkou pozornost. Pravidla ve třídě by měla vznikat za pomoci dětí. Nejlépe, pokud jsou děti schopné si pravidla s pomocí pedagoga vytvořit samy. Co se týče našeho výzkumného vzorku, byla potřeba pomoc ze strany pedagoga. Pravidla slouží pro zajištění bezpečnosti, pořádku a dodržování jistých pravidel etikety. Pravidla by měla být dětem

neustále k dispozici, tedy nejlépe vystavená na viditelném místě. Zároveň by měla být zpracována srozumitelnou formou pro děti, které je mají dodržovat. Výzkum ukazuje, že obrázkové zpracování je nejideálnější. „*Myslím, že tam určitě nějaká pravidla jsou vyvěšená pomocí obrázků. Taková ta základní, že se má poděkovat, chodit pomalu, pozdravit apod.*“ (zákonný zástupce chlapce D). „*Mají je tam vyvěšená. Třeba jak se chovat u jídla, že se musí čistit zuby, tak taková pravidla tam jsou a myslím, že je dodržuje a ví, kde je najít*“ (zákonný zástupce chlapce F). „*Na začátku roku, většinou během prvního týdne školního roku, společně s dětmi vytváříme pravidla (...) Máme je vyvěšená na zdi ve třídě*“ (třídní pedagog).

S pravidly se také pojí oblast režimu třídy, který by měl být pravidelný a systematický. Pro děti s PAS je vhodné názorné zobrazení režimu dne nebo tzv. rozvrh dne. „*Vím, že tam mají nějaký pevný režim. Třeba ten příchod, pak si děti hrají, pak je nějaká svačinka, jsou tam i řízené činnosti, takže tam je určitě řád*“ (zákonný zástupce chlapce C). V mateřské škole, kde výzkum probíhal, je režim dne stanovený ve školním vzdělávacím programu. Jednotlivé činnosti jsou uspořádány tak, aby na sebe logicky navazovaly. Tím, že se každý den režim opakuje, aktivity tvoří tzv. rituály. Režim dne může mít každé dítě individuálně obohaceno o nadstandardní aktivitu. Jedná se např. o logopedickou péči, o specifikum při předávání dítěte, jako je konkrétní pozdrav či rozloučení, poskytnutí odměny od rodiče apod. „*Co se bude celý den dělat – na to tam mají takový obrázkový rozvrh. Na něm se posunuje takový rámeček obrázek po obrázku, který zobrazuje, co se bude dít*“ (zákonný zástupce chlapce D). „*Ve třídě máme obrázkový režim dne, na konci komunitního kruhu dětem sdělujeme, co je bude čekat, někdy už ráno při předávání vítáme děti s aktivitou, která je dnes bude čekat, na kterou se budou moct těšit*“ (třídní pedagog).

Pro navázání kontaktu pedagoga s dítětem je důležité vybudovat a dále podporovat funkční komunikaci, popř. funkční komunikační systém. Z výzkumu je zřejmá potřeba logopedické péče podle individuálních potřeb konkrétních dětí. Některým dětem stačilo vybudování důvěry v pedagoga a podpory verbální komunikace. „*Syn se postupně tam rozmluvil, takže teď už normálně verbálně. Chodí jednou i dvakrát na tu logopedii a doma cvičíme, co nejvíc to jde*“ (zákonný zástupce chlapce F). Jiné děti potřebovaly zvolit ze systému AAK. V konkrétních případech se jednalo o VOKS a ABA. „*Dcera nekomunikuje, ale asi prostřednictvím VOKS. Zatím se nám moc nezadařilo na to najet, abychom společně komunikovali nějak lépe než za odměny. Ale hlavně asi ten VOKS. Jinak u ní mi přijde,*

že člověk prostě musí vycítit, co ona potřebuje, jak si nic neřekne“ (zákonný zástupce dívky B). „... I když syn nemluví, tak rozumí, chápe. Takže myslím, že i s pedagogy nějak komunikuje. Hlavně používají ty obrázky“ (zákonný zástupce chlapce E).

Faktor, který pedagog považoval za podstatný a někdy nedostatečně docenovaný, je klima ve třídě. Pokud pedagogové s asistentem pedagoga vzájemně kooperují a je navázaná vzájemná funkční komunikace, děti budou o to více spokojené a jejich adaptace bude probíhat příznivěji. *„Myslím, že u nás ve třídě převládá příjemná atmosféra. Jelikož se snažíme co nejvíce spolupracovat s kolegyňemi a postupovat jednotně, tak pro děti je taková zpětná vazba a cítí se tam také příjemně“ (třídní pedagog).*

Tento faktor také provází navázání všestranné spolupráce a komunikace všech výchovných složek, které vstupují do života dítěte. Jedná se tedy o soulad v rodině i přístupu pedagoga k dítěti. Z výzkumu je evidentní, že rodiny se snaží aktivně zapojit do dění v mateřské škole tak, aby jejich dítě dosáhlo co nejvyšší úrovně jejich rozvoje. *„My jsme vlastně v kontaktu každý den...“ (zákonný zástupce chlapce C). „Většinou se ptám pedagogů nebo asistentky, jak den probíhal, jak se dcera měla“ (zákonný zástupce dívky B). Pořádání společných akcí je dalším prvkem navazování společné kooperace. „Určitě se pořádají aktivity, kterých se mohou účastnit i rodiče ve školce. Já jsem se zúčastnila pouze vánoční besídky...“ (zákonný zástupce chlapce D).*

Pro pedagoga je důležité, aby měl nějaký prostředek, díky němuž by byl v kontaktu se zákonnými zástupci dětí v případě potřeby anebo i nouze. Jedná se o případy, když se dítě dostane do stavu, kdy se nechce nechat utišit od pedagoga, nezabírají ani motivační prvky a nedochází ke zklidnění dítěte po delší dobu. Patří sem také případy, kdy pedagog upozoruje, že dítě není v pořádku po zdravotní stránce a je nutné, aby nesetrvávalo v kolektivu v případě pro podezření na nákazu dalších dětí apod. Výzkum dokazuje, že pedagog měl k dispozici telefonní čísla obou zákonných zástupců a e-mailové adresy, které byly využívány spíše pro sdělení neakutních informací. *„Telefonicky, kdyby náhodou něco, tak telefonicky“ (zákonný zástupce chlapce F). „V případě potřeby předání důležitých informací, jsou mi posílány zprávy a e-maily“ (zákonný zástupce dívky A). „... můžeme zavolat my nebo paní učitelky, když je nějaký problém, takže telefonicky“ (zákonný zástupce chlapce C). „Především telefon. Pokud se jedná o neakutní sdělení tak i sms nebo e-mail“ (třídní pedagog).*

OBLAST 3: Faktory ovlivňující dítě s PAS na počátku procesu adaptace

Jak už bylo uvedeno v textu výše, většina dětí měla možnost se seznámit s prostředím mateřské školy ještě před tím, než byla zahájena pravidelná školní docházka. Některé z dětí, jež byly součástí výzkumného vzorku, měly též možnost seznámit se s pedagogem, který měl o ně zajišťovat péči v mateřské škole. Pro děti s PAS jsou tyto dva faktory velmi důležité a někdy může trvat delší dobu, než dítě najde v prostředí MŠ v pedagogovi důvěru, začne se cítit bezpečně a dokáže spolupracovat. Z výzkumu vyplývá, že většina rodin této možnosti využila a na konzultaci se osobně dostavila. „*Většina dětí navštíví MŠ ještě před zahájením školního roku. Často pořádáme třídní schůzky na konci letních prázdnin, kdy se mohou přijít rodiče s dětmi do školky podívat a seznámit se s ostatními ...*“ (třídní pedagog).

Z tohoto důvodu je vhodné, aby dítě prostředí již znalo nebo mělo možnost postupné adaptace bezprostředně po zahájení školního roku. Záleží na rodině, zda má možnost dítě posílat do MŠ pouze na kratší časové úseky, které by se měly po čase začít prodlužovat, nebo bude trvat na plné docházce již od počátku.

Výzkumné šetření na základě pozorování dětí ukázalo, že děti, které již měly zkušenost s prostředím třídy MŠ, popřípadě rodina nastavila postupnou adaptaci, se snadněji přizpůsobily dění ve třídě a ostatním vrstevníkům. Další možnost, která byla rodinám nabízena, byla přítomnost zákonných zástupců, nebo alespoň jednoho z nich, ve třídě během prvních dnů docházky do MŠ. Tato možnost však platila pouze pro první pololetí. V době, kdy byla MŠ uzavřena z důvodu epidemiologické situace Covid – 19 a poté byla znovuotevřena, tato možnost nebyla povolena vedením MŠ pro ochranu zdraví dětí i personálu.

Pro pedagoga je na počátku nového školního roku důležité získat o dítěti co nejvíce informací, které si dále rozšiřuje během prvních týdnů, popřípadě měsíců, kdy je pravidelně s dítětem v kontaktu. I přesto, že některé informace získá, je důležité k dítěti přistupovat individuálně s tzv. čistým štítem. „... *V případě, že se rodiny nemohou dostavit nebo dorazí jen rodiče bez dětí, je dobré, když získáme co nejvíce informací o dětech ...*“ (třídní pedagog).

Jedním z prvních opatření ze strany pedagoga je doporučení rodině možnosti postupné adaptace a případné přítomnosti během prvních dnů u dítěte ve třídě. „*Dohodli jsme se s pedagogy na postupné adaptaci. Nejdříve po dvou a později po čtyřech hodinách ...*“ (zákonný zástupce chlapce E). Docházka dítěte by měla mít jistou posloupnost a systematičnost. Měla by být postupně prodlužována až na dobu, kterou rodina potřebuje.

Výzkum dokazuje, že děti s PAS, které se účastnily výzkumného šetření, neměly potřebu mít u sebe hračku nebo předmět z domova. „*Myslím, že ani ne, že si s sebou nic nebrala. Ona není taková, že by měla nějakou tu hračku, bez které by nemohla být*“ (zákonný zástupce dívky B). „*Ze začátku jsme mu dávali hračky, ale on si je pak nechtěl vzít zase domů. Vždycky si je pak raději nechal doma. Takže když jsem mu ráno dala hračku se slovy: „Vezmi si hračku.“ Tak on si ji vrátil zpět do regálu. Takže pak už jsme nedávali*“ (zákonný zástupce chlapce E). „*Myslím, že si ho asi tak dvakrát vzal, ale pak už ho ani nepotřeboval. (...) Ve školce mohl mít hračku, ale on už to pak nevyžadoval, tak jsme mu ji do třídy ani nedávali*“ (zákonný zástupce chlapce F).

Jako důležitější faktor se v souvislosti s adaptací dítěte ukázala možnost mít u sebe vlastní hrnek nebo lahev, případně i nápoj z domova, na který bylo dítě zvyklé. Totéž se potvrdilo u stravy, v níž mají děti s PAS ve většině případů svá vlastní specifika, která bychom měli respektovat. Zároveň je důležité je obohacovat o další poznání a jejich chuťový repertoár dále rozvíjet o nové potraviny.

Pedagog by měl dětem nabízet a poskytovat přiměřený program s aktivitami, které je dále komplexně rozvíjejí. Zároveň by měl respektovat dobu koncentrace, která je zcela individuální u každého dítěte. Pozornost by měl pedagog podporovat využíváním různých metod a technik, které by měl přiměřeně střídat a obměňovat.

Zároveň by se pedagog neměl soustředit pouze na řízené aktivity, ale také na vybití přebytečné energie dítěte a současně s tím i na jeho relaxaci. Dítě, které má možnost uvolnit přebytečnou energii, se bude lépe soustředit, bude se mu lépe pracovat a bude uvolněné. „*Myslím si, že právě na té trampolíně a ještě tam mají ty „kuličky“, říká tomu nějak ChachaBox, tak tam chodí taky*“ (zákonný zástupce chlapce C). „*Na to vybití energie mu hodně pomáhá ta trampolína, kterou má rád. Také chodí do „kuliček“, což je taková prolézačka u trampolíny. Také když cvičí básničky s pohybem nebo zpívají ve třídě, tak u toho se taky určitě odreaguje*“ (zákonný zástupce chlapce D). „*Ve školce hlavně*

skákáni na trampolině. Také ráda běhá a leze na prolézačky“ (zákonný zástupce dívky A). Výpovědi zákonných zástupců ohledně zajišťování relaxace pedagogem: „Předpokládám, že občas chodí do snoezelenu, kde se odreagují, pak případně, když je potřeba, tak ve třídě v relaxačním koutku“ (zákonný zástupce dívky B). „Ve školce na relaxaci mají takovou místnost s vodní postelí. Byla jsem se tam podívat, když nás prováděla paní učitelka po školce. Pouští si také pohádky na interaktivní tabuli, když venku prší a nemůžou jít ven nebo pak klasický odpočinek po obědě“ (zákonný zástupce chlapce D).

Pro rodiče dítěte s PAS bylo na prvním místě, aby bylo jejich dítě v MŠ spokojené, aby ji navštěvovalo rádo, aby pobyt v ní byl pro dítě naplňující a cítilo se tam bezpečně. „Myslím si, že je ... samozřejmě, když přijdeme, tak to odloučení ode mě je problém, ale pak už to tam zvládá a těší se“ (zákonný zástupce dívky B). „Myslím si, že je tam hodně spokojený“ (zákonný zástupce chlapce E). „Je tam velice šťastná, opravdu to tam má velmi ráda ...“ (zákonný zástupce dívky A). „Myslím si, že syn rád chodí do školky, je spokojený ...“ (zákonný zástupce chlapce C). Pokud rodič vodí do MŠ takové dítě, je to i pro něj známka počátku pro úspěšnou adaptaci na prostředí třídy.

Pokud je dítě během docházky do MŠ spokojené, je spokojený i rodič. Jak také ilustrují výpovědi, že pro rodiče je zahájení docházky do MŠ úleva. Jakmile se překoná počáteční chaos a prvotní obavy o dítě a jeho odloučení, začínají mizet pocity bezraděje a nezvladatelnosti situace. „Ze začátku jsme měli hodně velký strach. Hlavně tedy já. Třeba, že začne plakat, že to nebudeme zvládat, že nebude chtít ráno vstávat, ale zvládli jsme to dobře. Byli jsme spokojeni“ (zákonný zástupce chlapce E). „Bylo to pro nás jak náročné, tak i úleva. Syn chodil do školky rád a já věděla, že je tam spokojený. Mohla jsem si alespoň něco vyřídit, dojít něco nakoupit a věnovat se víc jeho sourozencům“ (zákonný zástupce chlapce D). „... pro nás jako rodinu to byla úleva, ale pro dceru nová zkušenost, která byla pro ni náročná ... Ve finále si to tam užila.“ (zákonný zástupce dívky B).

Dalším klíčovým faktorem se stal dostatečný přístup k informacím pro rodiče. Jakmile byla navázána komunikace a spolupráce pedagoga s rodinami, rodiče získali přehled a předběžné informace, případně měli možnost pedagoga kontaktovat či oslovit během setkávání v MŠ a případný problém si vyjasnit. „Instrukce byly k dispozici hlavně na internetu, co jsem si tak četla. Dále jsme dostali od pedagogů na třídních schůzkách. Asi bych nic neměnila“ (zákonný zástupce dívky B). „... Takže to bylo v pohodě. A myslím, že bych nic neměnila,

že je vše v pořádku a jsem spokojená“ (zákonný zástupce chlapce E). „Vše potřebné bylo ve formuláři, který jsme dostali. Ohledně potřeb dcery jsem komunikovala s paní učitelkou v anglickém jazyce. Jinak myslím, že nic. Tím chci říct, že vše je v pořádku“ (zákonný zástupce dívky A). „Paní učitelky nám řekly, jak to tam probíhá a dostali jsme také nejdůležitější informace na papíře. Bylo tam třeba, co si máme nebo můžeme přinést, co tam bude syn potřebovat. (...) Spolupráce proběhla, jak jsme si i představovali a nic bychom neměnili“ (zákonný zástupce chlapce D). „Spíš to byla taková individuální pomoc od paní učitelek a dostali jsme všechno na papíru, takže jsme měli kam sáhnout“ (zákonný zástupce chlapce C). Pokud byl dostatečně informovaný rodič, pedagog si zajistil jeho spokojenost se zařízením a spolupráce probíhala snadněji a především oboustranně.

Pro rodiče byl důležitý úkol dítěte v MŠ, něco jako povinnost, kterou musí během dne v MŠ splnit. Ať už se jedná o školní přípravu, pracovní list, výtvarnou aktivitu atp. Jinak by podle rodičů měl být program v MŠ dobrovolný a dítě by se ho mělo účastnit jen z vlastní iniciativy. *„Určitě ta logopedie je povinná, nějaké to povídání, ale jinak asi dobrovolně“ (zákonný zástupce chlapce F). „On je předškolák, tak paní učitelky s ním dělají takové ty pracovní listy a tu přípravu do školy, takže si myslím, že ve volném čase si hraje a dělá co má rád“ (zákonný zástupce chlapce C). „Podle mě se účastnit musí. Myslím, že musí dodržovat program dne. Je to pro ni opravdu lepší, když poslouchá pokyny učitele a zapojuje se“ (zákonný zástupce dívky A).*

Dalším prvkem, který se zdál během adaptace jako stěžejní, byla schopnost dítěte navázat kontakt s pedagogem, ale i s vrstevníky a dokázat se dorozumět se svým okolím. Díky schopnosti dítěte užívat konkrétní druh komunikačního systému, byla větší naděje zajistit jeho spokojenost a naplnit jeho potřeby. Pokud se dítě začne zapojovat a pochopí smysl toho, proč komunikovat, jeho rozvoj se posouvá správným směrem a je komplexnější. Vychovatelé jsou jednotní v názoru ohledně komunikace a vybudování funkční komunikační schopnosti. *„... Důležité je, aby se děti nějakým způsobem dorozuměly. Ubývají tak neshody a jsou lépe naladěné“ (třídní pedagog).*

Pro rodiče se podle výzkumu zdálo důležité „vidět“ posun u dítěte v jeho celkovém rozvoji. Stejně jako velkou váhu přikládají komunikaci, jejím rovným společníkem je socializace dítěte. Myslí tím jeho zapojení se do dění ve třídě a mezi své vrstevníky. *„Řekla bych, že byl takový hodně stydlivý, že teď už se dokáže trošičku prosadit a to jsme moc chtěli, abychom*

toho docílili, protože v tom cizím prostředí než se adaptuje, tak mu to trošičku déle trvá ...“ (zákonný zástupce chlapce C). „Určitě ano, syn se zlepšil především v té řeči. Zpívá si písničky, řekne, když něco potřebuje. Sice to říká jednoduše, ale řekne, za což jsme moc rádi, že se s ním dokážeme konečně domluvit“ (zákonný zástupce chlapce D). „Tak posun tam určitě je. Řekla bych, že se méně často dostává do afektu. To je i tím porozuměním, co se zlepšilo u ní“ (zákonný zástupce dívky B).

Je důležité zjistit od dostupných zdrojů, jakou aktivitu má dítě rádo. Tato aktivita by měla dítě provázet během prvních dnů pravidelně. Měla by se stát prvkem motivace dítěte k práci a zároveň v něm udržovat jistotu a pocit bezpečí. Tyto aktivity se v průběhu docházky mohou příležitostně měnit. Je nezbytné být připraven dítěti nabídnout jinou aktivitu, která pro něho bude právě atraktivnější. Opět bychom neměli opomíjet relaxační i akční činnosti. Aktivity by měly být voleny přiměřeně a s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dítěte a musí též respektovat jeho individualitu.

Před zahájením školního roku pedagog vytváří a inovuje prostředí třídy, která má přijmout nové členy. Každé dítě by mělo mít své místo k sezení, svoji zásuvku, portfolio, háček na ručník, šatní skříňku apod. Pro děti s PAS je významné jejich vlastní označení – názornost a vizualizace strukturovaného prostoru. „... když máme informace o preferovaných hračkách, tak pokud máme možnost, snažíme se je dát na dětem lépe přístupná místa. Jinak každému dítěti přidělujeme značku, většinou nějaký jednoduchý obrázek, které může dítě najít na veškerých místech, předmětech, nábytku, který je určený pro něj. Takže je označená jeho židle, šatní skříňka, ručník, kalíšek na kartáček a pastu, úložný prostor ve třídě, portfolio apod.“ (třídní pedagog).

Společně s ostatními dětmi si vytváří pravidla, která stvrzují obtisky dlaní na logo jejich třídy. Učí se je dodržovat a respektovat pravidelný režim, který vychází ze školního vzdělávacího programu MŠ. „Na začátku roku, většinou během prvního týdne školního roku, společně s dětmi vytváříme pravidla. Jedná se o zásady bezpečnosti, hygieny, správného stolování, vhodného chování za určité situace apod. Společně je stvrzujeme obtiskem dlaně na obrázek naší třídy. Máme je vyvěšená na zdi ve třídě“ (třídní pedagog).

Pedagog se dohodne s rodiči a umožňuje dítěti mít vlastní lahev či hrnek a respektuje stravovací návyky dítěte, které si přináší z rodiny. Dítě bychom neměli nutit, ale měli bychom opatrně jeho jídelní repertoár obohacovat o nové potraviny. „V tomhle to bylo také

dost pestré. Některé děti jedly naprosto všechno, jiné jen suché potraviny, jako těstoviny, pečivo apod., někdo si nosil stravu z domova (...) I přesto, že některé děti měly velmi omezená jídla, snažili jsme se jim nabízet jiné potraviny a kombinace, ale určitě je nenutíme“ (třídní pedagog).

Jedním z faktorů, na kterém se podílí primárně pedagog, je práce s pozorností dítěte. Klíčové je respektování doby pracovního tempa a zároveň schopnost motivovat dítěte k dalšímu výkonu. Snažíme se tak dobu soustředění dítěte na prováděné činnosti postupně prodlužovat. K tomu by měl pedagog využívat různých metod, které lze kombinovat tak, aby na sebe smysluplně navazovaly a nebyly pro dítě náročné. „*Snažíme se, hlavně ze začátku, děti do aktivit nenutit, ale pouze nabízet možnosti. Postupem času mají děti i povinnosti, např. splnit nějaký úkol. Může jím být nějaká výtvarná aktivita, pracovní list, třídění, řazení podle velikosti apod. Počet úkolů se odvíjí od věku a zralosti dítěte – úroveň pozornosti, tempa jeho práce apod. Snažíme se děti k úkolům motivovat a také vytvářet takové úkoly, aby je bavily“ (třídní pedagog).*

Z výzkumu vyplývá, že pro některé děti jsou akce pořádané společně s rodiči velmi náročné. Především v důsledku navýšení počtu jim neznámých osob v jedné místnosti. Jiné děti vnímají situace odděleně. Jakmile se dostanou do kontaktu s rodinou, přestávají spolupracovat s pedagogem a s dalšími dětmi a oddělují se od kolektivu k rodině. „... *byla jsem jen na vánoční besídce, to samozřejmě měla dcera radost, a potom už s pedagogy nespolečně pracovala, protože jak mě viděla, musela za mnou a bylo po besídce“ (zákonný zástupce dívky B).* „*Ano, paní učitelky organizují několikrát ročně. Je tam na podzim nějaké to tvoření, pak vánoční besídka, na jaře tam bývá taky něco, ale letos to bylo trošičku jinak, jak nám to v březnu zavřeli, takže tam už nic...*“ (zákonný zástupce chlapce C). „...*Moc se mi to líbilo, akorát syn, jak mě viděl, tak byl samozřejmě celou dobu u mě a už nechtěl moc spolupracovat. Asi tam bylo celkově moc lidí“ (zákonný zástupce chlapce D).* „... *některé děti nebyly v přítomnosti rodičů schopny pokračovat v připravené aktivitě, pro jiné byla náročná přítomnost ostatních rodičů a jiné zvládly akci bez větších problémů“ (třídní pedagog).*

OBLAST 4: Obecné prvky adaptačního plánu

Oblast bude věnována srovnání Berlínského adaptačního plánu, který byl popsán a definován v teoretické části práci s faktory, které byly identifikovány realizovaným výzkumným šetřením.

Jedním z primárních a nejvíce zmiňovaných faktorů je individuální přístup k dítěti vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám. Tento faktor je zahrnutý i v adaptačním plánu mateřské školy v rámci školního vzdělávacího programu. Shodují se na něm jak rodiče, tak i pedagog. „... *každé dítě, co tam je, potřebuje individuální přístup*“ (zákonný zástupce chlapce D).

Berlínský adaptační plán pracuje s termínem komunikační karty. V rámci výzkumného šetření se potvrdila práce s obrázkovým materiálem metody VOKS, zobrazení pravidel, rozvrhu dne apod. „... *Hlavně používají ty obrázky*“ (zákonný zástupce chlapce E).

Hračka nebo libovolný předmět z domova se ukázal jako ne zcela potřebný pro děti s PAS zařazené ve výzkumném souboru. Některé děti měly předmět v prvních dnech ve své blízkosti, ale neprokázala se jeho nutná potřeba a jeho vyžadování během dne v MŠ. „... *Do školky si svoje hračky nenosil, ale k dispozici je tam měli – nějaké autobusy*“ (zákonný zástupce chlapce D). „... *Měl ji třeba v šatně ve skřínce ...*“ (zákonný zástupce chlapce F).

Výzkumným šetřením se dále potvrdilo jako efektivní, pokud mají děti během adaptačního období pravidelný denní režim, který je nejlépe graficky znázorněn, a mají ho během dne k dispozici k nahlédnutí např. posuvný rámeček mezi obrázky na stěně. Totéž platí pro pravidla, která by měl pedagog tvořit společně s dětmi. Měla by být jednoznačná a pro děti jasně srozumitelná a dobře uchopitelná. V rámci pravidelnosti denního režimu vznikají tzv. rituály. Pro děti s PAS se rituály jeví jako důležitá opatření, naplňující potřebu jistoty a bezpečí. Dítě vědí, co bude následovat a pomáhá jim to zprehlednit režim dne v MŠ. „... *pro děti jsou určité někde ve třídě*“ (zákonný zástupce chlapce E). „*Syn mi povídal, že je tam mají někde na zdi...*“ (zákonný zástupce chlapce C). „... *Používají obrázky*“ (zákonný zástupce dívky A). „*Mají tam vyvěšený takový rozvrh, který jim říká: co, kdy a jak bude ...*“ (zákonný zástupce chlapce F).

Berlínský adaptační plán dále souzní s oblastí, která se soustředí na úpravu a stabilitu prostředí. Zaměřuje se především na to, aby dítě mělo vlastní pevné místo u stolu. Výzkumné šetření doplňuje oblast o potřebu vlastního prostoru např. v podobě zásuvky ve třídě, šatní skříň, kalíšku na kartáček a pastu, ručník atp. Pro označení vlastního prostoru mohou sloužit barevná ohraničení nebo přiřazení značky, která se objevuje na všech potřebných místech, např. i na židli, která by měla být též stabilně přiřazena jednomu dítěti. Výsledky přímého pozorování a studium literatury dokazuje, že vyhrazená místa jsou pro děti s PAS nejideálnější.

S výše uvedeným souvisí i stabilita personálu, která by podle Berlínského plánu měla být zachována minimálně po dobu čtrnácti dnů od zahájení docházky do MŠ. Ráno by měl přebírat dítě od rodičů stejný pedagog, stejně jako odpoledne by měl děti ukládat k spánku a následně budit stejný pedagog s odpolední službou.

Dalším shodným faktorem je nabídka přiměřeného programu pro děti s PAS. Činnosti by měly být vhodně voleny vzhledem ke specifickým vzdělávacím potřebám jednotlivých dětí. Účast na programu by měla být pro děti dobrovolná. Pedagog by neměl dětem účast vnucovat. Měl by jim naopak poskytnout alternativu, spočívající v pozorování činnosti ostatních dětí a případné jejich vstoupení do aktivity teprve až bude dítě připravené. Děti by měly být dostatečně motivovány. Slovní pochvalou, odměnou v podobě hračky, případně aktivitou nebo vhodnou potravinou. Děti by během dne měly splnit nějaký úkol, popřípadě vykonat službu, která by příznivě ovlivnila jejich komplexní rozvoj.

Kooperace všech vychovatelů se ukázala jako žádoucí faktor, který je nezbytný pro výchovu a vzdělávání dětí s PAS, a to obzvlášť během adaptačního období v MŠ. Berlínský adaptační plán doporučuje přítomnost rodiče během prvních adaptačních dnů ve třídě v MŠ a dále doporučuje pořádat společné akce, kterých by se mohly účastnit rodiny dětí, jež navštěvují MŠ.

Výzkumné šetření se rozcházelo s Berlínským adaptačním plánem v prvku patrona, tedy staršího, popřípadě šikovnějšího dítěte, které by dohlíželo na nově přichozího kamaráda. Výzkumné šetření ukázalo, že prvek není funkční s ohledem na specifika diagnózy. Dalším prvkem byla komunikace prostřednictvím maňásky, která se zdá být pro děti s PAS nevhodná a upřednostňuje se spíše přímá komunikace za podpory obrázků.

OBLAST 5: Specifické prvky adaptačního plánu vzhledem k potřebám dětí s PAS

Tato oblast doplňuje prvky obsažené v Berlínském adaptačním plánu. Specifické prvky byly formulovány na základě výzkumného šetření diplomové práce a lze je vztáhnout nejen na období adaptace, ale na celou dobu docházky dětí s PAS do MŠ.

Výzkum dále představuje specifický faktor, který klade požadavky na oblast prostředí. Rodiče i pedagog se shodují na dostatečné úrovni jeho kvality. Prostor by mělo být uspokojivě vybaveno a mělo by obsahovat speciální pomůcky. Dítě by mělo mít možnost se s prostředím seznámit ještě před zahájením školního roku.

Stejně tak jako znalost prostředí, výzkum dává důležitost seznámení rodiče s pedagogem, který bude v životě dítě pravidelně vystupovat. Pedagog by měl mít potřebnou kvalifikaci a zároveň by mu neměly chybět základní kompetence předškolního pedagoga. Měl by dokázat kooperovat s kolegy, ale i s dalšími vychovateli dětí. S rodiči by měl pravidelně konzultovat dosažený rozvoj dítěte a navrhnout taková opatření, která by umožnila jeho další posun. S tímto faktorem souvisí i jistá nutnost spolupráce s rodinou, která by měla pedagoga respektovat a sdělovat mu informace, jejichž znalost je nezbytná pro kvalitní péči o konkrétní dítě. Ve třídě by měl být zajištěn dostatečný počet personálu, aby bylo o dítě s PAS kvalitně postaráno. Výzkum dokládá, že děti, jež se účastnily výzkumného šetření, měly ve třídě dva speciální pedagogy s asistentem pedagoga. *„Ve třídě jsou dvě paní učitelky, do toho má během dne tu logopedii, tak tam jeden den jde. Jinak si myslím, že je to v pořádku. On si taky musí na někoho zvyknout. I ta dotyčná osoba musí vědět, jak s ním pracovat. Ono to není hned, si jakoby udělat nějaký vztah a navázat na něj. Pochopit se navzájem“* (zákonný zástupce chlapce F). Jak popisuje zákoný zástupce chlapce, že dítě si musí nejprve vytvořit vztah k dospělé osobě, aby byla možná vzájemná spolupráce. *„... dvě paní učitelky a jeden asistent“* (zákoný zástupce chlapce C).

Dalším nárokem na pedagoga, a zároveň dalším faktorem k dosažení úspěšné adaptace dítěte s PAS, je práce s klimatem třídy. Personál by měl vzájemně spolupracovat, domlouvat se a postupovat jednotně. Děti by se ve třídě měly cítit příjemně, neměly by se bát projevit, požádat o pomoc, měly by zde získávat možnost prožití radosti z úspěchu a případně i pochopení, když se jim něco nedaří. *„Příjemně. Je vidět, že tam jsou lidi na správném*

místě, co tam mají být a působí to na mě dobře. Vypadá to, že tam jsou děti spokojené“ (zákonný zástupce dívky B). *„Působilo to tam na mě moc příjemně. Paní učitelky jsou milé, vstřícné a vědí, co dělají. Děti tam jsou moc spokojené a to je podle mě to nejdůležitější“* (zákonný zástupce chlapce D).

Pedagog by měl zajistit cílené vyžívání různých druhů metod, které by měly na sebe vzájemně navazovat a podpořit tak koncentraci dítěte během dne v MŠ. Zároveň je nezbytné respektovat pracovní tempo konkrétního dítěte, které by nemělo být přetěžováno. S dítětem by měl pedagog pracovat kratší časové úseky, ale vícekrát za den. Měl by podporovat samostatnost dítěte a pomáhat mu stát se nezávislým na pomoci druhého v co nejvyšší možné míře. *„... Snažíme se děti k úkolům motivovat a taky vytvářet takové úkoly, aby je bavily. Také využíváme různé metody, aby to na děti nepůsobilo jednotvárně, ale naopak, aby pro ně aktivity byly zajímavé a zároveň je posouvaly ve vývoji.“*

Aby byla spolupráce vzájemná, je důležité navázat s dítětem funkční komunikaci. Tento faktor vyplývá i z Berlínského adaptačního plánu. Výzkumné šetření jej doplňuje o navázání rozhovorů mezi rodiči a jejich dětmi o MŠ. Iniciátorem rozhovoru by mělo být převážně dítě, ale v případě jeho ostychu nebo disability v komunikačních schopnostech, by mu měl dopomáhat rodič. Měl by se zajímat o průběh jeho dne v MŠ, zajímat se o jeho zážitky, které získalo i zkušenosti, kterých nabylo. Během těchto rozhovorů by mohlo dítě od rodiče získat vysvětlení, proč se některé události odehrály právě tak, jak se odehrály. Rodič by se zároveň měl snažit podporovat autoritu pedagoga. Z důvodu narušení komunikačních schopností u dětí s PAS, které se účastnily výzkumného šetření, vyplývá, že rodiče v takovém případě zjišťují potřebné informace výhradně od pedagoga. *„Zjišťuji to tak, že se zeptám paní učitelky. Takže převážně komunikace s ní“* (zákonný zástupce chlapce F). *„Vždycky se zeptám paní učitelky...“* (zákonný zástupce chlapce E). *„Od pedagoga při předávání, který mi sdělí, zda je vše v pořádku“* (zákonný zástupce dívky A).

Výzkumné šetření doplňuje pro úspěšný průběh adaptace dále specifické faktory, kterými jsou respektování stravovacích návyků dítěte a umožnění přinést si vlastní nádobu na nápoj. Každé dítě vykazovalo zcela unikátní potřeby, které je třeba naplňovat, ale zároveň je žádoucí se snažit obohacovat jej o další zkušenosti. Z výzkumu vzešly i faktory týkající se zajišťování pohybové aktivity dítěte a jeho relaxace.

Výzkum dokládá, že i děti s PAS potřebují v určité míře kolem sebe další osoby a především své vrstevníky. „... *Pedagog mi sdělil, že tu má kamaráda, s kterým se velmi sblížila. Myslím si, že má ráda tady to prostředí, a že jí to velmi pomáhá. Např. v předchozí školce si s ní každý chtěl hrát, ale ona se jich bála a začala být někdy až agresivní. Ostatní děti to nechápaly. Tady je to pro ni mnohem lepší, ten menší kolektiv*“ (zákonný zástupce dívky A). Tato potřeba však má své hranice. Studium literatury a stejně tak i výzkum dokazují potřebu menšího kolektivu ve třídě. „... *menší počet dětí ve třídě*“ (zákonný zástupce chlapce F). „... *menší kolektiv by pro něj byl vhodnější ...*“ (zákonný zástupce chlapce E).

11.1. Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jaké faktory mají vliv na průběh adaptace dětí s PAS na docházku do mateřské školy?

Jak vyplývá z výzkumného šetření, rodiče dětí s PAS se soustředí na určitá kritéria, která by měla MŠ naplňovat. Zjišťují si, čím se MŠ vyznačuje, aby měli jistotu, že zvolili správně, když své dítě umístili právě do této třídy, zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Během docházky do MŠ působí na dítě mnoho vlivů. Některé z nich mohou na dítě s PAS působit minimálně, ale jiné mohou být pro jeho úspěšnou adaptaci klíčové.

Oslovení respondenti se shodovali na podstatě vzájemného předávání informací. Pro rodiče dětí s PAS je důležité, aby měli o dění v MŠ přehled. Informovaný pedagog bude rozhodovat snadněji a cíleněji o individuálním přístupu ke konkrétnímu dítěti s PAS. Jakmile je kooperace vychovatelů sladěná, jejich sjednocený přístup má kladný vliv na emocionalitu dítěte, které se lépe orientuje ve vztazích, prostředí, aktivitách apod. a cítí se bezpodmínečně přijaté. Tento faktor má také vliv na sociální klima ve třídě.

U dětí s PAS, které se účastnily výzkumného vzorku, se osvědčilo jejich předchozí seznámení s prostředím MŠ ještě před zahájením pravidelné docházky. Prostředí by mělo být pro děti s PAS náležitě upravené. Jeho uspořádání se týká nejenom kvality vybavení, ale také jeho strukturovanosti a názornosti, jež jej činí pro děti s PAS přehlednými. Také snížený počet dětí na třídě působí na děti s PAS příznivěji.

Pro děti s PAS je důležitým faktorem navázání vztahu s pedagogem a vybudování vzájemné důvěry, k čemuž přispívá i vzájemné seznámení se před zahájením školního roku. Roli zde hraje i stálost personálu, jejíž zajištění může být v některých případech obtížné.

Dalším vlivným faktorem je vytvoření pravidel třídy, jež by měli dodržovat všichni členové třídního kolektivu. S jejich tvorbou dětem pomáhá pedagog. Děti by s těmito pravidly měly být náležitě seznámeny a měly by s nimi pracovat pravidelně. Pro děti s PAS je vhodné zobrazení těchto pravidel pomocí obrázků, které jsou dětem neustále na očích.

Zachování stálé struktury režimu dne umožňuje ve třídě zavést rituály, které slouží jako jednotlivé milníky průběhu dne. Informuje děti, která činnost bude následovat, ale zároveň mají také ještě prostor pro dokončení předchozí aktivity.

Schopnost užívat komunikační systém je pro dítě s PAS dalším faktorem, které působí na proces adaptace na prostředí MŠ. Pokud dítě dokáže užívat funkční komunikaci, dokáže se osobitě projevit a tím si zajistit naplnění svým individuálních potřeb.

Výzkum dále potvrdil vliv úrovně samostatnosti a sebeobsluhy na proces adaptace dítěte s PAS. Pokud dítě vykonává jednotlivé úkony samo, není pod tlakem okolí a udržuje se v pozitivní náladě.

Dalším faktorem, který výzkumné šetření ukázalo jako velmi klíčové, bylo respektování stravovacích návyků dítěte, které si přináší ze svého domova do MŠ. Umožnění používání vlastní nádoby na pití je zásadní k dodržování pravidelného pitného režimu a možnost preferování vlastní stravy zajišťuje dítěti jeho primární fyziologickou potřebu. Je pak připraveno k naplňování dalších základních potřeb, lépe spolupracuje a účastní se výchovně-vzdělávacího programu bez případných obtíží. Navíc možnost mít u sebe v MŠ vlastní věc navozuje u dětí pocit bezpečí a jistoty.

Navazujeme na další faktor, kterým je přítomnost předmětu z domova v MŠ. Výzkumné šetření ukázalo, že nutnost přítomnosti hračky po celou dobu pobytu v MŠ není dětmi s PAS, jež se účastnily výzkumu, stěžejní. Postačuje jim vědomí možnosti si pro hračku dojet např. do šatny. Hračka může být motivačním prvkem, se kterým pedagog může dále pracovat.

Výzkumné šetření potvrzuje důležitost potřeby mít k dispozici kontakt, který pedagog může využít v případě objevení se komplikací během adaptačního procesu dětí s PAS v MŠ.

2. Jaká opatření napomáhají adaptaci dětí s PAS na prostředí mateřské školy?

To, jak bychom mohli podpořit úspěšný průběh adaptace dítěte s PAS, spočívá v udržování jeho pozitivních emocí. Abychom předešli prožívání negativních emocí při odloučení dítěte od rodiny, můžeme začít u rodičů. Pokud jim poskytneme dostatek informací a navážeme s nimi vzájemnou kooperaci, rodiče ztrácejí obavy a přenášejí tyto své nově získané pozitivní emoce na své dítě, které si rovněž buduje vztah s pedagogem a vytváří si důvěru v jeho osobu.

Výzkumné šetření dokládá, že pokud budeme dítěti nabízet pro něj atraktivní aktivity, bude jeho zájem o začlenění se do kolektivu třídy vyšší, a tím i průběh adaptace snazší. Aktivity by měly být dobrovolné, případně by měl pedagog nabízet alternativy činností. Postupně se u dětí, které se účastnily výzkumného šetření, osvědčilo zavést jim i nějakou povinnost, tj. úkol, který by měl odpovídat jejich vývojovým a individuálním charakteristikám.

Podporování rozvoje komunikace činí děti samostatné a více iniciativní. Zavedením pravidel ve třídě můžeme zajistit jednotný přístup všech členů kolektivu, tedy i pedagogů a asistenta pedagoga, kteří by měli dohlížet na jejich dodržování a případně je dětem znovu opakovaně vysvětlovat.

Vždy bychom měli jednat v souvislosti s individuálními možnostmi a schopnostmi jednotlivých dětí s Pas. Týká se to jak budování a podporování funkční komunikace, tak možností relaxace během dne v MŠ a zároveň také nabízení aktivit, které děti uvolní a ony se pak budou moci lépe koncentrovat na další výchovně-vzdělávací program.

Zajištěním přehlednosti dne strukturovaným prostředím dosáhneme rovnováhy emocionality dítěte, které bude očekávat realizování konkrétní aktivity a bude mít čas se na ni psychicky připravit.

Oslovení respondenti se shodují na významnosti možnosti vlastního hrnku či lahve v MŠ a vyhovění jejich specifickému repertoáru jídel či jejich preferované konzistence. Jakmile nebudou tyto potřeby dítěte zajištěny, nemůžeme po něm vyžadovat jakékoli dosahování výkonu ve výchovně-vzdělávacím procesu a zároveň jeho komplexní posun ve vývoji.

Pokud budou všichni zúčastnění vychovatelé sjednocení, budou vzájemně spolupracovat, bude možné realizovat další opatření, jako je návštěva MŠ ještě v průběhu předcházejícího školního roku, kdy může dítě s PAS nahlédnout do provozu třídy. Seznámí se tak v přítomnosti své rodiny jak s prostředím této třídy v MŠ, tak s jejím personálem, který zároveň bude moci včas reagovat na potřeby dítěte a připravit vybavení a organizaci třídy dle jeho individuálních potřeb. Navázání takového vztahu buduje pocit důvěry i mezi rodiči dítěte a pedagogem, který má tak větší přístup k informacím o dítěti, které jsou pro jeho práci důležité.

Zprostředkování přístupu rodiny do prostředí třídy v MŠ by mělo být také v průběhu již zahájeného školního roku, a to nejlépe v rámci pořádání společných akcí pro rodiče s dětmi. Výzkumné šetření nám ukazuje, že je efektivnější realizování společných akcí v prostředí MŠ, které umožňuje větší strukturalizaci kolektivu osob a dává dětem s PAS větší prostor.

3. Co by měl obsahovat adaptační plán a jaké specifické oblasti by měly být zahrnuty v adaptačním plánu dětí s PAS?

Výzkumné šetření nám umožnilo zmapovat oblasti, které mají v různé míře vliv na proces adaptace dětí s PAS na prostředí třídy v MŠ. Analýza získaných výzkumných dat nám poskytla již prvotní náhled na rámcovou podobu adaptačního plánu v době, kdy byly formulovány jednotlivé kategorie, které tvoří specifické oblasti. Syntetizace výsledků uvádí podrobnější faktory, které jsou součástí návrhu adaptačního plánu, a které budeme blíže charakterizovat.

Konkrétní prvky adaptačního plánu:

Nejdříve se budeme věnovat prvkům, které nejsou z pozice pedagoga náročné na jejich vytvoření, popřípadě modifikování již existujících podmínek.

Znalost prostředí

Seznámení dítěte s prostředím MŠ ještě před tím, než je zahájena jeho pravidelná docházka, umožňuje dítěti si k prostředí vytvořit vztah a lépe přijmout pravidelný pobyt v MŠ. Dítě se bude v již známém prostředí cítit bezpečněji a jistěji.

Seznámení se s pedagogem

Dítě by mělo mít možnost seznámení se i s personálem a případně poznat své vrstevníky, kteří se budou také pravidelně vyskytovat v jeho životě během docházky do třídy. Jakmile dítě naváže pravidelnou docházkou, bude mít již vytvořený základ důvěry a pocit známých tváří v něm bude vzbuzovat pozitivní emoce.

Individuální přístup k dítěti

Respektování specifík v chování dítěte a jeho individuálních potřeb dle jeho aktuálních možností a schopností. Dítě by mělo mít pocit přijetí a uznání jeho osobnosti takové, jaká je.

Konzultace s rodinou

Nabídnutí konzultace zákonným zástupcům dětí s PAS ještě před zahájením školní docházky umožní pedagogovi získat rámcové informace o dětech, které mají být součástí jeho budoucí třídy. Má tak možnost a prostor se na jejich příchod připravit a modifikovat podle těchto jejich speciálních potřeb i prostředí třídy. Konzultace by měly probíhat i průběžně během školního roku, aby byla zajištěna kooperace mezi jednotlivými vychovateli dítěte. Rozhodnutí o postupné adaptaci je zcela na možnostech rodiny. Časová posloupnost, kterou postupná adaptace nabízí, může dítěti pomoci během procesu adaptace.

Rodič na telefonu

Možnost kontaktování rodiče v případě nouze. Jedná se především o situace, kdy dítě intenzivně pláče a nechce se nechat utiшит od pedagoga během prvních dnů v MŠ, pokud je dítě nemocné apod. Rodiče se nemusí v každém případě do MŠ vracet, ale je dobré je informovat a případně se i poradit o metodách, které dítě uklidní a pozitivně naladí. V případě nemoci je samozřejmě příchod rodiče a vyzvednutí si dítěte žádoucí.

Hračka, předmět z domova

Přítomnost známého předmětu během prvních dní docházky do MŠ, může dát dítěti větší pocit bezpečí. Hračka nemusí být přítomna přímo ve třídě. Dítě ji může mít uloženou ve své zásuvce, ale také si ji může ponechat v šatní skříni.

Vlastní hrnek/lahev

Pokud je dítě zvyklé pít z konkrétního hrnku či lahve je dobré mu to umožnit i v MŠ. Respektujeme i preferovaný nápoj, ale přesto neustrneme na jednom druhu tekutiny, ale snažíme se dále rozvíjet jeho chuť.

Respektování stravovacích návyků

Možnost výběru je pro dítě velmi významná v případě preferování konkrétní stravy. Postupujeme podobně jako u preferovaného nápoje a opět se snažíme dítěti poskytovat různé varianty a rozvíjet jeho jídelní repertoár o další pokrmy.

Dobrovolná účast

Účast na programu je pro dítě dobrovolná a to především během procesu adaptace. Nabízíme případné alternativy aktivit, ale nikdy dítě k činnostem nenutíme. Jedna z možností je, že ponecháme dítě v kolektivu, ale aktivity se přímo neúčastní, pouze pozoruje své vrstevníky.

Zajištění relaxace

Pokud je dítě unavené, jeho spolupráce nebude mít takový efekt. Umožníme mu se zrelaxovat v rámci preferované aktivity, případně mu umožníme klidový odpočinek v relaxačním koutku či ve specializované místnosti, jakou je např. snoezelen.

Aktivity pro uvolnění přebytečné energie

Jestliže dítě překypuje energií a jeho aktuální potřeba je vybití ji do určitého bodu, kdy bude opět schopné plné koncentrace, je vhodné mu to umožnit v rámci preferované aktivity či alternativně volené činnosti v rámci možností MŠ.

Přiměřené aktivity

Volíme činnosti, které respektují aktuální vývoj dítěte a jsou pro dítě nejideálnější, tzn. ani jednoduché, ale ani příliš náročné. Dítě tak bude aktivitu zvládat a pociťovat úspěch, ale zároveň bude moci řešit určitý problém, který bude navyšovat jeho schopnosti, dovednosti a znalosti.

Strukturovaný režim

Obrázkově zobrazený pravidelný režim pomáhá dítěti se orientovat v průběhu dne a v aktivitách, kterého ho čekají. Tento prvek je pro dítě stejně důležitý, jako pro pedagoga hodinky či diář, díky nimž se zvládá efektivně orientovat v čase. Orientaci v prostředí zajistí stabilita rozvržení třídy, viz faktor Stabilita.

Názornost

Využívání názornosti vytváříme čitelné prostředí pro děti s PAS (obrázky, piktogramy,...).

Pravidla třídy

Tvoření společných pravidel třídy, která dodržují všichni její členové, tedy i personál jdoucí dětem příkladem. Děti by je měly mít neustále k dispozici k nahlédnutí např. vystavená ve třídě na stabilním místě. Vytvoření pravidel nám zajistí lepší organizaci a režim ve třídě.

Rituály

Tvořením rituálů zajišťujeme dětem s PAS snadnější orientaci v čase a pocit bezpečí při jejich pravidelné následnosti. Jejich volba je zcela individuální a závisí na pedagogovi a MŠ do jaké míry se jednotlivé části režimu dne stanou pevnými rituály.

Navazujeme na prvky, které mohou pro pedagoga představovat střední zátěž. A to především v souvislosti jejich náročnosti při aplikování, a to z důvodů specifčnosti faktorů a účasti více aktérů na procesu adaptace dítěte s PAS.

Spolupráce s rodinou

Pořádání společných akcí pro rodiče s dětmi. Pokud máme podezření, že přítomnost více neznámých osob pro další děti může být náročná, můžeme zvolit jiné prostředí než třídu MŠ, které umožní větší rozptyl kolektivu osob.

Přítomnost rodiče v prvních dnech v MŠ

Umožnění přístupu rodičů do třídy. Efektivní prvek během prvních dnů adaptace dítěte v MŠ. Rodič se věnovat výhradně svému dítěti. Jakmile přítomnost rodiče není potřeba, rodič třídu opouští.

Respektování vývojovosti dítěte

Kladení nároků na dítě musí odpovídat jeho individuálním možnostem a schopnostem. Respektujeme dobu koncentrace pozornosti dítěte, jeho pracovní tempo apod. Tento prvek zefektivní komplexní vývoj dítěte ve vývoji. Jeho opomíjení může vést k přetěžování dítěte a zvýšení jeho nechuti k práci.

Podpora komunikačních schopností

Navázání komunikace a pochopení její funkce pro život je jedním z nejdůležitějších milníků vývoje dítěte s PAS. Intenzivní práce na osvojení konkrétního komunikačního systému a jeho aplikování v běžných situacích.

Povinný úkol

Zadávání dětem s PAS aktivity, které musí vykonat. Např. úkol v podobě třídění, přiřazování, obtahování atp. Případně můžeme dát i na výběr. Zadání úkolů respektuje vývojovost dítěte. Vždy cílíme na to, aby aktivita dítě posouvala dál v jeho rozvoji.

Motivace

Motivování dítěte ke spolupráci, k dokončení úkolu apod. Motivace souvisí i s odměňováním dětí za jejich aktivitu. Např. umožnění hry s preferovanou hračkou, společná hra, činnost nebo i potravina (v přiměřeném množství a po předešlé dohodě se zákonnými zástupci).

V neposlední řadě uvádíme prvky, které mohou být pro předškolního pedagoga náročné na její realizování, ale obsahují faktory, které jsou neméně důležité a mnohdy pro dítě s PAS i klíčové. Jejich náročnost spočívá především v tom, že mohou převyšovat kompetence předškolního pedagoga a jeho schopnost ovlivnit efekt prvku adaptačního plánu.

Vybavené prostředí

Kvalita vybavení může dítěti zpříjemnit pobyt v MŠ. Prostřednictvím specializovaných pomůcek, které jsou modifikované pro děti s PAS, můžeme dítě motivovat ke spolupráci.

Zvyšování samostatnosti dítěte

Rozvíjíme dítě v různých oblastech sebeobsluhy (udržování čistoty, oblékání a obouvání, sebesycení apod.), abychom dosáhli nejvyššího stupně samostatnosti u konkrétního dítěte. Prvek souvisí s respektováním vývojového stupně konkrétního dítěte s PAS.

Rozhovory o MŠ

Doporučení rodičům vést se svými dětmi rozhovory o MŠ. Projevení zájmu o průběh jejich dne a podpoření autority pedagoga. Pokud je nastavena funkční komunikace, směřujeme rozhovor co nejbližší tématu, aby dítě bylo nejlépe samo iniciátorem k dialogu.

Socializace dítěte, patron

Při začleňování dítěte do kolektivu můžeme využít podporu zkušenějšího dítěte, které MŠ navštěvovalo i předchozí školní rok a je schopné pomáhat jinému vrstevníkovi. Prvek lze aplikovat pouze v tom případě, pokud to specifika diagnózy konkrétního dítěte umožňují. U dětí s PAS se spíše nabízí využití podpory ze strany asistenta pedagoga.

Práce s klimatem

Udržování stabilní příjemné atmosféry, která je plná pochopení a přijetí jednotlivých dětí bez rozdílu, podporuje emocionalitu kolektivu dětí s PAS i personálu. Pokud se bude dítě s PAS cítit komfortně, bude ochotné ke spolupráci a jeho výsledky budou o to kvalitnější.

Kvalifikovaný a kompetentní personál

Celoživotní sebevzdělávání se a schopnost pracovat v kolektivu. Sjedený přístup všech vychovatelů. Otevřené jednání a vzájemná spolupráce.

Odpovídající počet personálu

Personál by měl přistupovat ke každému konkrétnímu dítěti individuálně, což zajistíme snížením počtu dětí ve třídě, popř. navýšením personální kapacity.

Stabilita

Vytvoření vztahu a vybudování důvěry mezi pedagogem a dítětem. Pokud je to personálně možné, první dny by měli být přítomni oba pedagogové, případně i asistent pedagoga a další. Případně by měl ráno převzít dítě jeden pedagog a odpoledne se s ním loučit zase druhý.

Stabilita se týká i prostředí. Určení místa k sezení a jeho označení, přidělení osobní zásuvky ve třídě, šatní skříňky, háčku s ručníkem apod. Dítě bude mít vyhrazena ta osobní místa, která připívají k jeho pocitu jistoty, bezpečí a lepší orientovanosti.

Snížený počet dětí ve třídě

Snížení celkového počtu dětí ve třídě umožní pedagogům věnovat se dětem s PAS více individuálně a dle jejich aktuálních potřeb.

12. Diskuze

Za pomoci výzkumného šetření bylo možné definovat jednotlivé faktory, které mohou hrát roli během adaptace dítěte předškolního věku s PAS na prostředí mateřské školy. Na základě těchto faktorů byl zkonstruován adaptační plán, který je výhradně zaměřený na děti s PAS v předškolním věku v době po nástupu do MŠ. Adaptační plán je možné za předpokladu individualizace aplikovat i s dětmi neurotypickými či s dětmi s jinými druhy disabilit. Některé faktory byly zřejmé již zřejmé během studia literatury. Jiné vzešly z Berlínského adaptačního plánu, který však nebyl zaměřen na děti s PAS ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9. Dále vznikly faktory zcela nové, a to na základě výzkumného šetření diplomové práce.

Publikace autorek Čadilové a Žampachové (2008) hovoří o úpravě prostředí, které by bylo pro dítě s PAS přehledné, tedy strukturované. Mělo by být v co nejvyšší možné míře názorné, s dostatečnou vizuální oporou. Toto se shoduje též s výzkumem, který potvrdil potřebu stabilního místa, vybavení speciálními pomůckami, o nichž se zmiňuje i De Clerq (2008), jenž tvrdí, že moderní hračky mohou být pro děti s PAS chaotické. Dále přítomnost obrázkového rozvrhu, vizualizace pravidel třídy, které by měl podle Opravilové (2016) pedagog vytvářet společně s dětmi, apod. Tyto faktory rovněž uvádí Thorová (2016).

Jak vyplývá z výzkumu, pedagog by měl mít o dítěti dostatek informací, aby byly jeho výchovně vzdělávací metody účinné. Jedná se např. o pochopení jednání dítěte, o způsobu motivace k výkonu. Dále pak zda jeví zájem o aktivity a vztahy, jak dlouho se dokáže koncentrovat na práci, jak citově reaguje na neúspěch, jaké má preferované aktivity a jakou formu relaxace upřednostňuje. S těmito faktory souzní i Opravilová (2016) s Hrdličkou a Komárkem (2014).

Hrdlička a Komárek (2014) potvrzují faktory vzešlé z výzkumu ohledně důležitosti navázání funkční komunikace s dítětem. Tím, že si dítě osvojí některý z druhů komunikačních systémů, snížíme riziko negativních průjevů v chování a zabráníme prohlubování nerovnoměrného vývoje dítěte (Bazalová, 2017).

Čadilová a Žampachová (2008) i Thorová (2016) hovoří o různých metodách, které by si měl pedagog osvojit a umět je aplikovat ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte s PAS.

Využíváním těchto metod zajistíme lepší koncentraci dítěte a jeho chuť k práci. Rovněž podtrhují důležitost motivace, která může mít různé podoby podle konkrétního dítěte.

Hájková a Strnadová (2010) věnují pozornost kompetencím inkluzivního pedagoga, který by měl mít dostatečnou kvalifikaci a chuť se dále vzdělávat. Měl by profesionálně a především kvalitně působit na klima třídy a kooperovat s ostatními vychovateli, aby byl zajištěn jednotný přístup k dítěti. Měl by zároveň disponovat osobnostními rysy, které zajišťují kvalitní výchovně-vzdělávací proces.

Boydová (2011), Hrdlička a Komárek (2004, 2014) hovoří o samostatnosti dítěte, které by se mělo dále komplexně rozvíjet, osvojovat si nové dovednosti a získávat další zkušenosti.

Koťátková (2014) ve své publikaci hovoří o potřebě navázání spolupráce s rodinami dětí, o poskytování jim dostatku konzultací, o pořádání akcí apod. Také o možnosti rodičů kladně působit na proces adaptace, kdy budou vést s dětmi rozhovory o mateřské škole a budou podporovat autoritu pedagoga.

Všechny uvedené zdroje se shodují s výzkumem, který též tvrdí, že primární je individuální přístup k dítěti a respektování jeho speciálně vzdělávacích potřeb.

Kolář (a kol., 2012), Koťátková (2014), Kroupová (a kol., 2016), ale i RVP PV (2018) a operují s termínem adaptace a snaží se jej vysvětlit jako proces, kdy se jedinec přizpůsobuje určitému prostředí, ale aby tento proces byl úspěšný, je třeba mu pomáhat, vyrovnávat podmínky a přizpůsobovat je.

Pro děti s PAS, ale i pro děti neurotypické je to proces velmi náročný. Dítě je odloučeno od svých blízkých po delší dobu, nachází se v neznámém prostředí s cizími lidmi a dostává se do konfrontace s novou autoritou v podobě učitele. Citované zdroje dávají za povinnost pedagogovi tyto podmínky vytvářet a přizpůsobovat tak, aby se dítě cítilo v co největší jistotě a nebyla zasažena jeho potřeba bezpečí. RVP PV (2018) doporučuje, aby každá MŠ měla vytvořený adaptační plán, podle kterého by měli pedagogové jednotně postupovat, ale zároveň je nezbytné jej aplikovat vzhledem k sestavě třídy a respektovat každou individualitu, která je členem nového kolektivu.

13. Shrnující závěry

13.1. Obsahové závěry

10.3.3. Doporučení pro praxi

Průcha a Veteška (2014, s. 34) charakterizují adaptaci jako „*evoluční proces, při kterém se daný organismus (druh) přizpůsobuje vnějším podmínkám, v nichž žije.*“ Jedná se tedy o „*proces postupného přizpůsobování se jedince sociálními okolí a podmínkám. Rozlišuje se adaptace pasivní (akomodace) a aktivní. Při nesprávné nebo nevhodné adaptaci (nepřizpůsobení) jedinec žije se svým okolím v napětí a v konfliktech (maladaptace).*“

Je to náročný a zdoluhavý proces, při kterém bychom měli být ostražití a nenechávat věci náhodě. Naopak bychom se měli snažit dětem s PAS dopomoci, aby se cítily v prostředí třídy MŠ příjemně a nedocházelo k frekventovanému negativnímu prožívání emocí během docházky do třídy a pobývání v kolektivu dětí.

Jako předškolní pedagog vím, jak je v některých případech náročné získat dostatečné množství informací o dětech, které mají navštěvovat vaši třídu. Obzvlášť pokud situaci komplikuje epidemiologická situace a není možné zrealizovat třídní schůzky a seznámit se s rodinami, se kterými strávíte příští měsíce nového školního roku. Je třeba navázat kontakt alespoň se zákonnými zástupci, kteří nám mohou poskytnout konkrétní informace o jejich dětech, jež nám pomohou při přípravě prostředí, které se má stát pro jejich děti místem radosti a získávání nových zkušeností a znalostí během školního roku.

I přesto, že máme k dispozici některé zdroje informací, nesmíme zapomenout na objektivitu a individuální přístup a jednat tak s každým dítětem, které přichází do konkrétní třídy s tzv. čistým štítem. Během prvních měsíců si jednotlivé informace ověřujeme a získáváme i své vlastní během komunikace a jednání s dětmi.

Jelikož v některých případech je chování dítěte spojené s prostředím, některé informace mohou platit jen pro rodinu a jiné pouze pro MŠ. Komunikujeme s rodiči dětí a sdělujeme si nápady, návrhy, doporučení, které by mohly dítěti dopomoci ke snazšímu průběhu adaptace a jeho začlenění se do kolektivu dětí.

Vzniklý adaptační plán může být nápomocný pro začínající pedagoga, případně pro pedagogy, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem s PAS, ale i jinou disabilitou poprvé a mají obavy jak ze svého, tak z dětského selhání.

13.1.1. Návrh adaptačního plánu pro děti s PAS

Adaptační plán je tvořen s ohledem na jedinečnost a individualitu každého dítěte s PAS. Jednotlivé body jsou řazeny vzhledem k náročnosti na jejich vytvoření či přizpůsobení podmínek pro pedagoga, který pečuje a vzdělává dítě s PAS. Jedná se tedy o časovou posloupnost, které faktory může pedagog zajistit nejdříve, protože nemusí být z praktického hlediska tolik náročné jako jiné.

Při aplikování jednotlivých bodů vycházíme vždy z potřeb konkrétního dítěte. Během realizace můžeme zjistit, že některé faktory, které pro jedno dítě mohou být naprosto klíčové, mohou být zcela nepodstatné pro další děti. Adaptační plán proto zahrnuje komplexní souhrn prvků, ze kterého může předškolní pedagog čerpat. Jejich podrobnou charakteristiku lze nalézt v kapitole 12. 1 Odpovědi na výzkumné otázky, konkrétně v odpovědi na výzkumnou otázku číslo 3.

Oproti Berlínskému adaptačnímu plánu nestanovujeme konkrétní dobu, kdy by mělo být dítě schopné v novém prostředí fungovat a spolupracovat s pedagogem. Jeho aplikaci necháváme na zcela individuální úrovni, z důvodu rozmanitosti symptomatologie PAS jako takové. Základním kritériem je poskytnout dítěti vždy dostatek času a prostoru, aby mělo samo šanci se s prostředím sžít a vytvořit si důvěru k pedagogovi a odpoutání od rodiny nebylo chvílemi strachu, ale naopak doby pro seberealizaci.

Pro přehlednost byla vytvořena tabulka, kterou čtenář může nalézt v přílohách diplomové práce, konkrétně se jedná o přílohu č. 9.

13.2. Metodologické využití nových poznatků a další perspektivy výzkumu

Výzkumné šetření se odehrávalo v prostředí instituce, která zabezpečuje výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Sesbíraná data nám poskytla významné závěry, které můžeme aplikovat v procesu adaptace dětí s PAS na prostředí třídy podle § 16 odst. 9 školského zákona, ale lze je i modifikovat pro děti s jinými druhy disabilit, popřípadě i pro děti neurotypické.

Vzhledem k determinaci prostředí bychom případný navazující výzkum realizovali v prostředí základních škol, které disponují třídami podle § 16 odst. 9, studijními skupinami, popřípadě mají ve své péči i děti s PAS vzdělávané ve třídách hlavního vzdělávacího proudu.

Mohla by být využita opět metoda rozhovoru s třídním pedagogem, který by nám poskytl informace o tom, jak probíhá adaptační proces při příchodu dětí z mateřské školy do školy základní. Dále jaké využívají prvky pro usnadnění adaptace jednotlivých dětí a jaké faktory zde hrají klíčovou roli. Bylo by možné i srovnání již získaných dat, vyplývajících z diplomové práce, s novými probádanými faktory. Rozhovory by bylo možné realizovat opakovaně, po předem stanovených časových úsecích. Tak bychom postupně zmapovali celý průběh adaptace konkrétních dětí v různých prostředích.

Získaná výzkumná data by nabyla vyšší objektivnosti, validity a reliability. Jelikož by výzkumník zároveň nepůsobil v prostředí jako pedagog, zajistila by se vyšší kvalita získaných informací z rozhovoru, neboť by zde již existoval určitý profesní vztah výzkumníka a třídního pedagoga a zároveň by zákonní zástupci dětí mohli být více otevřenější k osobě, která nefiguruje ve výchovně-vzdělávacího procesu jejich dětí.

Zaměřili bychom se na úpravu jednotlivých otázek v rozhovoru, které bychom kladli více konkrétněji vzhledem k zaměření výzkumu a bylo by i vhodnější selektovat počet kladených otázek na jednu osobu. V případě nereálnosti selekce jednotlivých otázek, by byla vhodná metoda dotazníku, který by mohl třídní pedagog vyplňovat postupně, měl čas se nad jednotlivými otázkami hlouběji zamyslet a v případě se ke komplikovanějším otázkám později vrátit a následně je doplnit.

Závěr

Teoretická část diplomové práce seznamuje čtenáře s problematikou dětí s PAS. Poskytuje náhled na historický vývoj poznání o těchto poruchách, jejich klasifikaci, vymezuje příčiny vzniku tohoto postižení jeho zastoupení v populaci, dále charakterizuje jednotlivé symptomy a upozorňuje na jejich variabilitu výskytu u dětí předškolního věku a v neposlední řadě se věnuje možnostem diagnostiky. Popisuje specifika dětí předškolního věku, vymezuje postavení rodiny dítěte s PAS a uvádí možnosti jeho vzdělávání. Upozorňuje na nároky kladené nároky na dítě předškolního věku a zároveň shrnuje místa, kde mohou rodiny s dětmi s PAS vyhledat pomoc. Stěžejní kapitola je věnována procesu adaptace, která je klíčovým tématem diplomové práce.

Cíl práce byl zmapovat proces adaptace na docházku do třídy MŠ, zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti s PAS se zaměřením na faktory, které adaptaci na organizovanou formu předškolního vzdělávání těchto dětí podporují. Dále navrhnout, jaké oblasti by měl zahrnovat adaptační plán tak, aby co nejlépe naplňoval potřeby dětí s PAS v předškolním zařízení.

První část práce byla naplněna prostřednictvím výzkumných metod v prostředí třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona a následně jejich realizováním s oslovenými respondenty. Výsledná výzkumná data byla interpretována v kapitole 11. Analýza a interpretace dat, která je formulovaná v pěti oblastech.

Druhá část cíle byla naplněna a zpracována v kapitole 13.1.1 Návrh adaptačního plánu. Konkrétní prvky návrhu adaptačního plánu charakterizujeme v rámci 3. výzkumné otázky v kapitole 11.1 Odpovědi na výzkumné otázky. Následně je shrnujeme v tabulce, která je součástí příloh diplomové práce.

Výsledky výzkumného šetření nám ukazují mnoho způsobů, jak můžeme dětem s PAS usnadnit a zpříjemnit proces adaptace na nové prostředí MŠ. Někdy se jednotlivé faktory mohou zdát jako samozřejmé, že bez nich by samotný proces ani nemohl být uskutečněn. Často se však můžeme setkat s tím, že právě tyto faktory jsou opomíjené a není jim věnována taková pozornost, jaká jim náleží. Dále také musíme mít na paměti, že každé dítě, nejenom dítě s PAS, je individualita a my k nim takto musíme přistupovat. Proto některé uvedené faktory mohou být pro konkrétní dítě bezvýznamné, avšak pro jiné dítě naopak klíčové.

Výzkumná část poskytuje začínajícím pedagogům, popřípadě pedagogům, kteří dosud nezískali vlastní zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí s PAS v MŠ hlavního proudu, povědomí o specifických požadavcích těchto dětí při zahájení docházky do MŠ. Dále seznamuje s názory rodičů dětí s PAS, jež by měli být při edukaci dětí partnerem pedagogů. A především předává znalosti, jakým způsobem lze podpořit a zefektivnit výchovu a vzdělání dětí s PAS, aby byla adaptace na nové prostředí a na režim dne v MŠ úspěšná.

Seznam použitých pramenů

Bibliografie

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie, VÍTKOVÁ a kol., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Vydání 2. upravené. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978 80 210 8140 6.

BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Vydání 1. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978 80 262 1195 2.

BEYER, Jannik a Lone, GAMMELTOFT, 2006. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Vydání 1. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80 7367 157 3.

BOYD, Brenda, 2011. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání 1. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978 80 7367 834 0.

CIGÁNKOVÁ, Vladimíra, 2016. *Metodika integrace dětí s poruchou autistického spektra do mateřské školy*. Vydání 1. Ostrava: Montanex. 99 s. ISBN 978 80 7225 414 9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana, ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Vydání 1. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978 80 7367 475 5.

DE CLERQ, Hilde, 2007. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem*. Vydání 1. Praha: Portál. 104 s. ISBN 978 80 7367 235 5.

FISCHER, Slavomil a Jiří, ŠKODA a kol., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Vydání 1. Praha: Triton. 299 s. ISBN 978 80 7387 792 7.

HAVLOVICOVÁ, Markéta a Zdeněk, SEDLÁČEK, 2014 In HRDLÍČKA, Michal a Vladimír, KOMÁREK, 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vydání 1. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80 7178 813 9.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva, STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978 80 247 3070 7.

- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vydání 4. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978 80 262 0982 9.
- HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vydání 1. Praha: Grada. 160 s. ISBN 80 247 1424 8.
- HRDLÍČKA, Michal a Vladimír, KOMÁREK, 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vydání 1. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80 7178 813 9.
- HRDLÍČKA, Michal a Vladimír, KOMÁREK, 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vydání 2., doplněné. Praha: Portál. 211 s. ISBN 978 80 262 0686 6.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu*. Vydání 2. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978 80 271 9225 0.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada. 272. ISBN 978 80 247 1369 4.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vydání 1. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978 80 247 3710 2.
- KOŤÁTKOVÁ, Eva, 2014. *Dítě a mateřská škola*. Vydání 1. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978 80 247 4435 3.
- KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Vydání 1. Praha: Grada. 328 s. ISBN 978 80 271 9345 5.
- LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Vydání 2. Praha: Grada. 358 s. ISBN 978 80 247 1284 0.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a Lenka, HLOUŠKOVÁ a kol., 2016 In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie, VÍTKOVÁ a kol., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Vydání 2. upravené. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978 80 210 8140 6.
- LECHTA, Viktor a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vydání 1. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978 80 7367 679 7.
- LECHTA, Viktor a kol., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978 80 262 1123 5.

- LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr a Michal, MUNDUCH, 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Vydání 1. Vysoká škola polytechnická Jihlava. 62 s. ISBN 978 80 88064 23 7.
- MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 9788026213659
- MIKOLÁŠ, Přemysl, 2016. *Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. In CIGÁNKOVÁ, Vladimíra, 2016. *Metodika integrace dětí s poruchou autistického spektra do mateřské školy*. Vydání 1. Ostrava: Montanex. 99 s. ISBN 978 80 7225 414 9.
- MOOR, Julia, 2010. *Hry a zábavní činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Vydání 1. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978 80 7367 787 9.
- MORAROVÁ, Tamara, 2013. *Mé vítězství nad autismem*. Vydání 1. Praha: Dokořán. 167 s. ISBN 978 80 7363 367 7.
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978 80 271 9086 7.
- PÁTÁ, Perchta Kazi, 2007. *Mé dítě má autismus*. Vydání 1. Praha: Grada. 120 s. ISBN 9978 80 247 2185 9.
- PÁTÁ, Perchta Kazi, 2008. *Mé dítě má autismus – příběh pokračuje*. Vydání 1. Praha: Grada. 128 s. ISBN 9978 80 247 2683 0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978 80 7315 198 0.
- PROPPER, Lukáš, LISÝ, Jiří a Tomáš, BELŠAN, 2014 In HRDLIČKA, Michal a Vladimír, KOMÁREK, 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vydání 1. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80 7178 813 9.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav, VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Vydání 2., aktualizované. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978 80 247 4748 4.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří, MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978 80 262 0403 9.
- SLOWÍK, Josef, 2017. *Speciální pedagogika*. Vydání 2. aktualizované. Praha: Grada. 168 s. ISBN 978 80 271 0095 8.

- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Vydání 1. Praha: Portál. 160 s. ISBN 978 80 247 1733 3.
- STRUNECKÁ, Anna, 2016. *Přemůžeme autismus?* Vydání 1. Petrovice: ProfiSales. 312 s. ISBN 978 8087494 23 3.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára, ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání 1. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978 80 7367 313 0.
- THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Vydání 3., přepracované a rozšířené. Praha: Portál. 504 s. ISBN 978 80 262 0768 9.
- TUCKERMANN, Antje, HÄUßLER, Anne a Eva, LAUSMANN, 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Vydání 1. Praha: Pasparta. 81 s. ISBN 978 80 905576 3 5.
- VALENTA, Milan a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání 1. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978 80 262 0937 9.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie, BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vydání 1. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978 80 7367 687 2.
- WILLIEAMS, John, 2018. *Můj syn není Rain Man*. Vydání 1. Brno: Edika. 216 s. ISBN 978 80 266 1287 2.
- WINGOVÁ, Lorna, 1993 In LECHTA, Viktor a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vydání 1. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978 80 7367 679 7.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra, ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Vydání 1. 234 s. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978 80 244 4669 1.

Online zdroje

BEČKOVÁ, Ivana, 2008. *Adaptace dítěte v mateřské škole* In Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 11. 4. 2008 [cit. 08-16-2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/2215/ADAPTACE-DITETE-V-MATERSKE-SKOLE.html/>.

DANIELS, Amy M. & David S., MANDELL, 2014. *Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review* [online]. 2. 5. 2016 [cit. 09-27-2020]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4775077/>.

DUDOVÁ, Iva a Markéta, MOHAPLOVÁ, 2016. *Poruchy autistického spektra – 2. díl*. [online]. 10. 8. 2016 [cit. 09-29-2020] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2016/04/02.pdf>.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír, HORT, 2001. *Doporučené postupy. Pervazivní poruchy v dětství*. Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně, Praha 2001 [cit. 07-14-2020]. Dostupné z: <https://www.cls.cz/seznam-doporucenych-postupu>.

LARCOMBE, J. Tegan & Annette V., JOOSTEN et al. *Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences* [online]. 30. 4. 2019 [cit. 07-27-2020]. Dostupné z: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-019-04022-z.pdf>.

META. *Inkluzivní pedagogika: Adaptace dítěte v MŠ* [online], 2020. [cit. 08-26-2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>.

META. *Inkluzivní pedagogika: Adaptační plán (Berlínský model)* [online], 2020. [cit. 08-26-2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/adaptacni-plan>.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. 10. revize. [online], Aktualizované vydání k 15. 5. 2020. Praha: Úzis ČR [cit. 07-13-2020]. ISBN 978 80 7472 168 7. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008312/mkn-10-tabelarni-cast-20200515.pdf>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky [online]. MPSV: © 2020 [cit. 09-29-2020]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/posudkova-sluzba-podrobne-informace>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky [online]. MPSV: © 2020 [cit. 10-12-2020]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT: © 2013 – 2020 [cit. 05-05-2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>.

Národní ústav pro vzdělávání [online]. NÚV: © 2011 – 2021 [cit. 02-15-2021]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/cinnosti_krajskych_koordinatoru_pro_pas.pdf.

NAUTIS. *Prevalence poruch autistického spektra* [online], 2020. [cit. 07-14-2020]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>.

RADLEY, Keith C, HANGLEIN, Jeanine & Marisa ARAK, 2016. *School-based social skills training for preschool-age children with autism spectrum disorder* [online]. [cit. 09-27-2020]. Dostupné z: <https://life-skills.middletownautism.com/wp-content/uploads/sites/7/2017/10/school-based-social-skills-training-for-preschool-age-children.pdf>.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: konec předškolního období, školní zralost*. In Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 19. 1. 2016 [cit. 07-27-2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/20609/PORUCHY-AUTISTICKEHO-SPEKTRA-KONEC-PREDSKOLNIHO-OBDOBI-SKOLNI-ZRALOST.html/>.

Ústav pro jazyk český [online]. FI MU: © 2008 – 2020 [cit. 05-05-2020]. Dostupné z: https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=_legal.

World Health Organization. *Autism Spectrum disorders*. [online]. 7. 11. 2019 [cit. 07-14-2020]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2019. *Adaptace dětí na mateřskou školu*. In Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 18. 6. 2019 [cit. 08-16-2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/22029/ADAPTACE-DETI-NA-MATERSKOU-SKOLU.html/>.

Legislativní dokumenty

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online], 2018. Praha: MŠMT [cit. 07-23-2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online]. [cit. 09-29-2020] Dostupné z: <file:///C:/Users/Andrejka/Downloads/Vyhláška%20o%20předškolním%20vzdělávání.pdf>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 07-23-2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 09-29-2020] Dostupné z: <file:///C:/Users/Andrejka/Downloads/Vyhláška%20o%20poskytování%20poradenských%20služeb%20ve%20školách%20a%20školských%20poradenských%20zařízeních.pdf>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 07-23-2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]. [cit. 09-29-2020] Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006.

Seznam zkratek

PAS	porucha autistického spektra
MŠ	mateřská škola
SVP	Specifické vzdělávací potřeby
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
ČR	Česká republika
WHO	World Health Organization
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
CNS	Centrální nervová soustava
NAUTIS	Národní ústav pro autismus, z. ú.
SPC	Speciální pedagogické centrum
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, tj. Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace
ABA	Applied Behaviour Analysis, tj. aplikovaná behaviorální analýza
AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam příloh

1. Informovaný souhlas – předloha
2. Informovaný souhlas – vyplněný
3. Informovaný souhlas v AJ - vyplněný
4. Rozhovor se zákonným zástupcem
5. Ukázka rozhovoru v českém jazyce
6. Ukázka rozhovoru v anglickém jazyce
7. Rozhovor pro třídního pedagoga
8. Záznamový arch - předloha
9. Záznamový arch – vyplněný
10. Adaptační plán – shrnující tabulka
11. Schéma č. 1
12. Schéma č. 2
13. Schéma č. 3
14. Legenda ke schémátům č. 1 – 3

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jsem studentka 1. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Tímto bych Vás chtěla poprosit, o udělení souhlasu s poskytnutím informací o Vašem dítěti a nahlédnutí do dokumentace vedené v Mateřské školy a Speciálně pedagogickém centru Jihlava, příspěvková organizace, o to pro účely realizace empirické části mé diplomové práce.

Pro výzkum bude využita především metoda pozorování, jejímž prostřednictvím bych ráda získala informace týkající se podpory adaptace Vašeho dítěte na prostředí mateřské školy. Dále bych ráda metodou polostrukturovaného rozhovoru od Vás získala doplňující informace související s cílem mé diplomové práce, kterým je zmapovat proces adaptace na docházku do třídy mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona u dětí s poruchou autistického spektra se zaměřením na faktory, které adaptaci na organizovanou formu předškolního vzdělávání těchto dětí podporují. Dále navrhnout, jaké oblasti by měl zahrnovat adaptační plán, aby co nejlépe naplňoval potřeby dětí s PAS v předškolním zařízení.

Vámi poskytnuté informace i informace z pozorování budou anonymizovány a použity pouze pro účely diplomové práce. Vaše jméno ani jméno Vašeho dítěte nebude nikde uvedeno.

Celková výzkumná zjištění budou sloužit pro učitele, popřípadě začínající pedagogy, kteří chtějí podpořit adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole.

Jméno a příjmení dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jsem studentka 1. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Tímto bych Vás chtěla poprosit, o udělení souhlasu s poskytnutím informací o Vašem dítěti a nahlédnutí do dokumentace vedené v Mateřské školy a Speciálně pedagogickém centru Jihlava, příspěvková organizace, o to pro účely realizace empirické části mé diplomové práce.

Pro výzkum bude využita především metoda pozorování, jejímž prostřednictvím bych ráda získala informace týkající se podpory adaptace Vašeho dítěte na prostředí mateřské školy. Dále bych ráda metodou polostrukturovaného rozhovoru od Vás získala doplňující informace související s cílem mé diplomové práce, kterým je zmapovat proces adaptace na docházku do třídy mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona u dětí s poruchou autistického spektra se zaměřením na faktory, které adaptaci na organizovanou formu předškolního vzdělávání těchto dětí podporují. Dále navrhnout, jaké oblasti by měl zahrnovat adaptační plán, aby co nejlépe naplňoval potřeby dětí s PAS v předškolním zařízení.

Vámi poskytnuté informace i informace z pozorování budou anonymizovány a použity pouze pro účely diplomové práce. Vaše jméno ani jméno Vašeho dítěte nebude nikde uvedeno.

Celková výzkumná zjištění budou sloužit pro učitele, popřípadě začínající pedagogy, kteří chtějí podpořit adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole.

Jméno a příjmení dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Informed consent

Dear Parents,

I am a first year student of the Specialized Pedagogy Master's Degree program on the Faculty of Pedagogy at the Charles University in Prague. With this paper, I would like to ask you for your consent to share the information about your child and the possibility to look into its documentation administered by Mateřská škola a Speciálně pedagogické centrum Jihlava in order to create the empirical part of my diploma thesis.

The research will be based mainly on the observation method, which should help gather information about the support of adaptation of your child to the kindergarten's environment. With the use of semi-structured interview, I would like to gather from you additional information that are in accordance with the aim of my diploma thesis, which is to analyze the process of adaptation on the attendance to the kindergarten established according to the § 16 article 9 of the Education Act. My aim is to mainly analyze the adaptation on the attendance of children with the Autistic Spectrum Disorder and to focus on the positive factors that support the correct adaptation of such children to the organized form of preschool education. Furthermore, I would like to propose which areas should be covered by the adaptation plan in order to completely fulfill the needs of children with ASD in the preschool institution.

The information you provide along with the information gathered from the analysis will remain anonymous and will be used only for the purpose of the diploma thesis. Neither your name nor the name of your child will be presented anywhere.

The complete results of the analysis will be available for the teachers or beginner educationalists, who would like to support the adaptation of children with special educational needs in the educational process in kindergarten.

Full name of the child:



The signature of the child's legal representative:



Rozhovor pro rodiče

1. Jaké jste měli představy o zařízení, které má Vaše dítě pravidelně navštěvovat. Můžete mi sdělit kritéria, podle kterých jste svou volbu orientovali?
2. Jaký jste měli dojem z první konzultace s pedagogem před zahájením školní docházky?
3. Kdy jste poprvé navštívili MŠ a kdo byl přítomen?
4. Jaké jste dostali instrukce ohledně docházky Vašeho dítěte do MŠ? Jak jste do nich vstupovali v případě potřeby? Kdybyste měli možnost, co byste změnili?
5. Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dítětem a pedagogem? Jak se dále podporuje a rozvíjí funkční komunikační schopnost Vašeho dítěte?
6. Jakou hračku Vaše dítě nejčastěji preferuje? Má ji k dispozici i během dne v MŠ?
7. Jaká specifika má Vaše dítě ve stravování? Jakým způsobem a do jaké míry jsou v MŠ naplňována?
8. Do jaké míry Vaše dítě zvládá sebeobsluhu? Jak se dále rozvíjí?
9. Co podle Vás Vaše dítě nejraději v MŠ dělá? Jak je tam podle Vás spokojené?
10. Zúčastňuje se programu ve třídě Vaše dítě dobrovolně nebo má i povinné úkoly?
11. Věděli byste, jaká pravidla se ve třídě dodržují? Kde je děti mohou najít/vidět?
12. Jakou formou je Vašemu dítěti podávána zpětná vazba o jeho chování?
13. Při jakých aktivitách se Vaše dítě odreaguje a vybije přebytečnou energii? Jak probíhají v MŠ?
14. Jak pedagogové zajišťují dostatek odpočinku a relaxace pro děti?
15. Jak zjišťujete, jak se Vašemu dítěti v MŠ dařilo?
16. Jakým způsobem informují pedagogové o průběhu dne Vaše dítě? Jaké využívají pomůcky/prostředky?
17. Věděli byste, jaké aktivity jsou součástí každého dne Vašeho dítěte v MŠ a tvoří tzv. rituály?
18. Kolik personálu se během dne ve třídě Vašeho dítěte vystřídá? Je to podle Vás přijatelné, popřípadě dostačující?
19. Jakým způsobem jste s pedagogy v kontaktu v případě potřeby či nouze?
20. Jak byste posoudili práci pedagoga, který se věnuje výchově a vzdělávání Vašeho dítěte? Jak pedagog reaguje na specifika chování dítěte?

21. Jak je podporována a organizována spolupráce pedagogů a rodičů v MŠ? Kterých akcí jste se zúčastnili? Jak Vaše dítě reagovalo na Vaši přítomnost v MŠ?
22. Došlo během školního roku ke změně, která by nějakým způsobem zasáhla vývoj Vašeho dítěte? K jaké a jak se se změnou pracovalo?
23. Jak byste hodnotili posun v chování Vašeho dítěte, od nástupu do MŠ? Jaké nové aktivity zvládá samo/s minimální podporou?
24. Co si myslíte o klimatu ve třídě, kterou Vaše dítě pravidelně navštěvuje?
- Sociální klima MŠ:
 - Sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, popřípadě zaměstnanci školy.
 - Ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává.
25. Kdybyste se měli zamyslet, pokuste se prosím popsat/shrnout, jak jste prožívali jako rodina uplynulý rok?

Napadává Vás nějaké téma, s kterým byste se chtěli se mnou podělit, a bylo pro Vás během docházky Vašeho dítěte důležité?

Rozhovor pro rodiče

1. Jaké jste měli představy o zařízení, které má Vaše dítě pravidelně navštěvovat?

Můžete mi sdělit kritéria, podle kterých jste svou volbu orientovali?

„Radili jsme se se SPC, kde jsme se dohodli, že by byla určitě lepší speciální třída, že prozatím běžná škola s asistentem by pro dceru byla náročná. Tak tohle bylo asi to hlavní kritérium, ta domluva.“

2. Jaký jste měli dojem z první konzultace s pedagogem před zahájením školní docházky?

„Ze začátku to bylo takové chaotické. První dny než jsme se vlastně domluvili, protože dcera potřebuje přeci jenom speciální přístup. Myslím, že později se to pak už sešlo a by to fajn. Hlavně ta domluva s pedagogy.“

3. Kdy jste poprvé navštívili MŠ a kdo byl přítomen?

„My jsme tam byli poprvé na návštěvě v SPC. Tam byla paní psychologka a byli jsme příjemně překvapení, jak ta školka vypadá. Viděli jsme tam herní část, kde je trampolína, byli jsme tolik překvapení, jak to tam vypadá, vůbec jsme to nečekali.“

4. Jaké jste dostali instrukce ohledně docházky Vašeho dítěte do MŠ? Jak jste do nich vstupovali v případě potřeby? Kdybyste měli možnost, co byste změnili?

„Instrukce byli k dispozici hlavně na internetu, co jsem si tak četla. Dále jsme dostali od pedagogů na třídních schůzkách. Asi bych nic neměnila.“

5. Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dítětem a pedagogem? Jak se dále podporuje a rozvíjí funkční komunikační schopnost Vašeho dítěte?

„Moc nevím, jak odpovědět. Dcera nekomunikuje, ale asi prostřednictvím VOKS. Zatím se nám moc nezadařilo na to najet, abychom společně komunikovali nějak lépe než za odměny. Ale hlavně asi ten VOKS. Jinak u ní mi přijde, že člověk prostě musí vycítit, co ona potřebuje, jak si nic neřekne.“

6. Jakou hračku Vaše dítě nejčastěji preferuje? Má nebo mělo ji k dispozici i během dne v MŠ?

„Myslím, že ani ne, že si s sebou nic nebrala. Ona není taková, že by měla nějakou tu hračku, bez které by nemohla být. Ale samozřejmě, když bylo potřeba, tak jsme nějakou tu malovací knihu nebo hračku sbalili, aby se cítila lépe.“

7. Jaká specifika má Vaše dítě ve stravování? Jakým způsobem a do jaké míry jsou v MŠ naplňována?

„Dcera nejí v podstatě nic jiného než kupovanou mixovanou stravu pro kojence, kterou jsme si pak mohli nosit i do školky, aby tam nebyla hladý. Školka i pedagogové nám vyhověli, že si to tady může sníst, že to nebyl problém, což pro nás bylo ulehčení.“

8. Do jaké míry Vaše dítě zvládá sebeobsluhu? Jak se dále rozvíjí?

„Nají se částečně sama, ale potřebuje pomoc s dokrmením. Sama se obleče, ale taky je třeba dopomoc. Občas se snaží si nasadit pantofle nebo si něco nandat, ale je to problém. Svlékání jí jde, to je občas rychlost, to jí jde moc dobře. WC zvládne jak kdy. Už se nám daří, že jde i sama a dá si prkénko na toaletu a zvládne to sama, což je taky úspěch, ale s velkou potřebou je stále problém.“

9. Co podle Vás Vaše dítě nejraději v MŠ dělá? Jak je tam podle Vás spokojené?

„Myslím si, že nejraději běhá tam a zpátky, ale potom nějaká puzzle a sestavování, vkládačky, to má ráda, taky prstové loutky. Myslím si, že je ... samozřejmě, když přijdeme, tak to odloučení ode mě je problém, ale pak už to tam zvládá a těší se.“

10. Zúčastňuje se programu ve třídě Vaše dítě pouze dobrovolně nebo má i povinné úkoly?

„To nevím, myslím, že se moc nezúčastňuje, že se moc do těch aktivit nezapojuje, že zatím nezvládá se sociálně nějak zapojit mezi děti. Předpokládám, že něco tam dělá, protože má výtvary apod.“

11. Věděli byste, jaká pravidla se ve třídě dodržují? Kde je děti mohou najít/vidět?

„To si nejsem jistá, nevybavuji si to, ale určitě tam něco je na nástěnce, jak si mají mýt ruce a jiná opatření.“

12. Jakou formou je Vašemu dítěti podávána zpětná vazba o jeho chování?

„Vždycky, když si ji vyzvedáváme, tak se vlastně bavíme s pedagogem, co dělala ten celý den nebo půlden. Vyměňujeme si informace, jak na ní a co se třeba zadařilo a co ne. Jinak doma prostřednictvím odměny.“

13. Při jakých aktivitách se Vaše dítě odreaguje a vybije přebytečnou energii? Jak probíhají v MŠ?

„Zase to běhání tam a zpátky. To vlastně dělá, když je smyslově přetížená nebo unavená, a potom ve školce nevím. Tam je ta trampolína, tak předpokládám, že se tam vybije nebo venku na prolézačkách na vycházce, nějaké ty fyzické aktivity jsou pro ni vhodné.“

14. Jak pedagogové zajišťují dostatek odpočinku a relaxace pro děti?

„Předpokládám, že občas chodí do snoezelenu, kde se odreagují, pak případně když je potřeba, tak ve třídě v relaxačním koutku.“

15. Jak zjišťujete, jak se Vašemu dítěti v MŠ dařilo?

„Většinou se ptám pedagogů nebo asistentky, jak den probíhal, jak se dcera měla.“

16. Jakým způsobem informují pedagogové o průběhu dne Vaše dítě? Jaké využívají pomůcky/prostředky?

„Tak asi VOKS, jinak asi nic.“

17. Věděli byste, jaké aktivity jsou součástí každého dne Vašeho dítěte v MŠ a tvoří tzv. rituály?

„Asi svačinka, pak buď nějaká aktivita venku, nebo ve třídě. Ani nevím, co se vlastně děje.“

18. Kolik personálu se během dne ve třídě Vašeho dítěte vystřídá? Je to podle Vás přijatelné, popřípadě dostačující?

„Myslím, že tak tři, čtyři tam bývají a myslím, že je to dostačující, obzvlášť když je méně dětí, tak to dceři vyhovuje, že je víc dospělých na ni.“

19. Jakým způsobem jste s pedagogy v kontaktu v případě potřeby či nouze?

„Určitě mám do školky telefon, který je i na webových stránkách, i e-maily a kontakty na všechny učitele.“

20. Jak byste posoudili práci pedagoga, který se věnuje výchově a vzdělávání Vašeho dítěte? Jak pedagog reaguje na specifika chování dítěte?

„Já jsem spokojená. Myslím si, že komunikace mezi námi je fajn a vždycky se na všem domluvíme a vyjdeme si vstříc, takže jsem spokojená.“

21. Jak je podporována a organizována spolupráce pedagogů a rodičů v MŠ? Kterých akcí jste se zúčastnili? Jak Vaše dítě reagovalo na Vaši přítomnost v MŠ?

„Přemýšlím... byla jsem jen na vánoční besídce, to samozřejmě měla dcera radost, a potom už s pedagogy nespolupracovala, protože jak mě viděla, musela za mnou a bylo po besídce.“

22. Došlo během školního roku ke změně, která by nějakým způsobem zasáhla vývoj Vašeho dítěte? K jaké a jak se se změnou pracovalo?

„Určitě u ní byla ta změna v logopedii. Změna k lepšímu. Určitě jí pomáhá. Jinak změna ani nevím, možná ten režim a myslím, že ze začátku to nebylo úplně snadné, když začala chodit do školky, ale postupem času si na to zvykla, že sem už chodí ráda, což byla vlastně taky změna k lepšímu.“

23. Jak byste hodnotili posun v chování Vašeho dítěte od nástupu do MŠ? Jaké nové aktivity zvládá samo/s minimální podporou?

„Tak posun tam určitě je. Řekla bych, že se méně často dostává do afektu. To je i tím porozuměním, co se zlepšilo u ní. Ale samostatně si nic nevybavuji. Částečně se něco zlepšilo, ale že by úplně něco zvládla bez nás, to asi ne.“

24. Co si myslíte o klimatu ve třídě, kterou Vaše dítě pravidelně navštěvuje?

- Sociální klima MŠ:
 - Sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, popřípadě zaměstnanci školy.
 - Ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává.

„Příjemně. Je vidět, že tam jsou lidi na správném místě, co tam mají být a působí to na mě dobře, vypadá to, že tam jsou děti spokojené.“

25. Kdybyste se měli zamyslet, pokuste se prosím popsat/shrnout, jak jste prožívali jako rodina uplynulý rok?

„Pro dceru byl určitě náročný. Pro nás tolik ne. Ale ta přeprava a odloučení, tak to bylo pro nás také náročné, když tam plakala. Zároveň pro nás jako rodinu to byla úleva, ale pro dceru nová zkušenost, která byla pro ni náročná. Rozumíte mi, co tím myslím. Ve finále si to tam užila.“

Napadává Vás nějaké téma, s kterým byste se chtěli se mnou podělit, a bylo pro Vás během docházky Vašeho dítěte důležité?

„Asi ne, myslím, že to funguje dobře.“

Parents' interview

1. As a parent of a preschool child you should have a certain idea of the institution your child is supposed to regularly visit. Could you estimate the criteria based on which you made your choice?

Before we started here, our daughter was visiting a local mainstream kindergarten. The teachers there were nice, but they had no special preparations or education focused on such children like our daughter. Even though they were nice, I don't think it was appropriate for her. There were many children in the class and that was the reason why it was not possible to secure enough safety for her. The doctor then suggested to transfer our daughter to a specialized kindergarten. He told me about the kindergarten that our daughter is currently visiting, informing me that it is very suitable, and the teachers are highly qualified. Therefore, we decided to transfer our daughter there. I was hoping she might develop better there. I know that specialized kindergarten is not a cure and to be fair, she is not "ill", but I believe it might just help her to be in a smaller group of children rather than alone in her own world. That is the main reason why we agreed with the transfer.

2. What was your first impression from the processes of preparations and consultations with educationalist before the beginning of school attendance?

The first consultation was conducted in Czech language with the headmaster so only my husband attended, but I believe everything was alright.

3. When did you first visit kindergarten? What were your feelings during the visit? Whom did you meet?

In May, it was the first consultation with the headmaster.

4. What were the instructions given to you concerning the attendance of your child to the kindergarten? How did you cope with them? If you had the chance, would you change something?

All the needed information was in the form we received. About the specialized needs of our daughter I was directly in contact with the teacher in English language. Other than that, there were no further instructions. By which I mean that everything was alright.

5. In what way is the communication between the child and the educationalist arranged?
How are the functional communicational abilities of your child being supported and furthermore developed?

Our daughter needs a lot of motivation, sometimes pressure even, so I hope that this is abided by the teachers. For example, not leaving her alone when she does not want to do something but trying her again and asking her to join in without leaving her to play alone. I am trying to teach her talk, at first, she refused it, but I kept telling her: "You have to talk, you have to!". After I told her this twice, three times, she started cooperating. Maybe she is such type. She needs a lot of motivation and I think it is OK, I don't mind that. Moreover, when she gets mad, I am not being bothered, I just leave her mad. Besides that, we are learning a lot using pictures.

6. What toy does your child prefer at most? Does he/she have it during its stay at kindergarten? If yes, how do the educationalists work with it?

Recently, she liked the toys that she could "open" in some way. Regarding books, all the ones in our house are too old for her so she does not care about them, but whenever she sees a new one, it immediately gets her attention. She likes new stuff. For example, the book with Peppa Pig which she also brought with her to school.

7. Does your child have any specific needs concerning eating? In what way and up to what degree are they fulfilled in the kindergarten?

As for food, she tends to change her mind a lot. In the past, she really liked a citrus flavored yoghurt which she could also bring to the kindergarten, but not anymore. She is no longer tempted by it. Nowadays, she likes the Brumik snack, but it may as well be off hunger. She also likes various yoghurts with crisps. She used to like the milk rice yoghurt, but no longer now, so it really tends to change a lot. A while ago, for some days, she refused to eat her breakfast and then she was hungry in the class. I remember that the teachers tried to motivate her to eat by saying "ham, ham, ham" and again. I think that if we keep on trying and repeat to her, she will be at least thinking whether she wants the food or not. Once we were in Brno, where I ordered some paprika flavored dish and our daughter tasted it. I was very surprised, not only that she had tried it, but also that she liked it.

8. To what extent is your child capable of self-care? What provisions do the educationalists offer, do you come up with any?

Currently, we are teaching her selfcare around the toilet. She has already learned that after using the toilet, when I tell her to, she must put her pants up, which she does. She can also put her socks on, but again, if I tell her. When I am putting on her shirt and she is refusing it, I tell her "klid, klid" and she lets me do it. However, she does not react to these instructions if they come from her father. I think she does not listen to her father that much. The reason is that he would do anything for her, and she knows, that if she does not do something, her father will not be forcing her, and he will do it for her. Therefore, I think that the teachers should keep on telling her what to do. Maybe she will not react the first time, but the second or the third time, she might just tell herself that she must listen. She might be then listening to their instructions and what they are saying. I think she is that type of a person. She can also clean her teeth when I tell her to. In addition, when she is in the tub, I tell her to wash her face and she does it, she even uses the towel. She likes water a lot. When her father takes her to an aquapark, she is all excited. She can spend there two or three hours. She manages to be in the water on her own, but she is just standing there, she does not swim.

9. In your opinion, what does your child like the most about the kindergarten? Do you think it is happy there?

I am fully satisfied; she really likes the place. First, I think she genuinely likes her teachers and of course the toys as well. I used to visit her when they were on the trampoline, which she very much enjoyed. One time we stopped by to pick up some of her stuff, it was around May or June, and we took her with us. Once we arrived, she immediately wanted to go to the class. After that, every time we were passing the local shopping center, I was asking her whether she knows where we are going. Then then told her that we are going to the kindergarten. I repeat it and she was smiling, jumping and generally happy. Later, as we were passing the shopping center, I was asking her whether she knows where the kindergarten is, and she remembered the way. She really likes the place a lot.

10. Does your child attend the classroom activities voluntarily or does it have even obligatory assignments?

I believe she must attend the activities. I think that she must follow the daily program. It is better for her when she listens the teacher's instructions and joins in. I don't like when she does whatever she wants. The reason is that later, as she starts visiting the elementary school, there will be much more rules. The teachers there will be stricter, so she will no longer be just playing and that is why I want her to develop as much as possible.

11. What rules must be followed in classroom? Where can children find/see them?

I do not know. By which I mean that I am not there with them so I do now know if they can see them somewhere. But I am certain there are some rules settled.

12. In what way is your child provided with feedback of his behavior?

Usually verbally and in the kindergarten, they also use pictures. The teachers say she is nice and kind. I think she also behaves nice to other children. She cries only when she is hungry. In about 80% of the time she seems relaxed and happy. When she does something naughty, I ask her to give me her hand telling her that she will be punished. Then I ask her if she wants to be punished and she starts to defend herself. I think she realizes what I am telling her, and she understands this even in languages other than mine.

13. Which activities can help your children relax and discharge abundant energy? How are these activities managed in the kindergarten?

In the kindergarten, she likes jumping on the trampoline. She also likes to run around and climb on jungle gyms.

14. How do the educationalists manage to provide enough rest and relaxation for children?

I do not know.

15. How do you determine, whether your child had a successful day at kindergarten?

I get the information whether everything was alright from the teacher when picking up my daughter.

16. In what way do the educationalists inform your child about the course of the day?

What props and tools do they use?

They use pictures.

17. Do you know which activities are on a daily basis in the kindergarten and belong to the group of so called “rituals”?

At first, the teacher picks her up at the doors and they go together into the classroom. Everyone meets each other during the community circle. What follows is breakfast. Sometimes she eats, sometimes not.

18. How many school personnel does your child meet during its day in the kindergarten?
Do you think it is acceptable and sufficient?

I think it is three and it seems sufficient to me.

19. In what way are you in touch with the educationalists in case of urgent need?

In case of any need, they can send me a text message or an e-mail.

20. How would you evaluate the educationalists performance, who teaches and takes care about your child?

I think that all the teachers, not only the ones in her class, are taking care of her and carefully watching her develop. I believe that everything is as it should be.

21. How is the cooperation between educationalists and parents organized in kindergarten, possibly outside of it? Which events organized by the kindergarten did you attend? How did your child respond to your presence in the kindergarten?

I attended the children's Christmas party which I liked very much. I had the chance to see how happy my daughter is. The teachers have selected a gift for each child based on what it likes and what it needs. It was very successful even. I don't think she had any special reaction to me being there. I think it did not matter to her.

22. Was there any significant change that would in any way influence the development of your child? What was it? Furthermore, how did you cope with/managed the change?

There was a slight change. I think I was the one who noticed properly. Before she started attending the current kindergarten, she used to have some bad habits. I am not sure whether the teachers had noticed something, but the doctor back in Taiwan informed me that these are the usual autistic manifestations. Few months ago, these bad habits completely

disappeared. Then, the kindergarten was closed, and she started having them again. I would like to point out one more thing. It is not just about the failures. She needs people around her. Although I am her mother, that is something that I cannot give her. As I was saying previously, she likes water and after the shopping, as we get home, she goes to wash her hands, which is really great because I also like when she is clean.

23. How would you evaluate the change in your child's behavior since the beginning of the attendance in kindergarten? Are there any new activities that the child is able to fulfill alone or with minimal help?

I think she got better. We are now learning going to the toilet and so far, we are successful.

24. What do you think about the climate of the classroom your child regularly attends?

- Social climate in kindergarten:
 - Socially-psychological variable that expresses the quality of interpersonal relationships and social processes in school that function in accordance with the understanding, experience and evaluation of teachers, children and other school personnel.
 - Established processes of reaction, perception and evaluation of the events in the classroom.

I think she is fine, and she likes the place. One of the teachers told me that she has a friend here with whom she got close. I also think she likes the environment and that it helps her. For example, in the previous kindergarten, everyone wanted to play with her, but she got scared and started behaving even aggressively sometimes. The other children did not understand it. This place is much better for her, by which I mean the smaller group.

25. Could you please try to describe/summarize how you, as a family, lived through/experienced last year?

I think she got much better and developed further. It is much different than before. She is genuinely happy, and she likes the place. Foremost, the teachers and the personal here are very kind. The teachers are kind by heart and not only because it is their job. Moreover, the teachers are very friendly and patient with me for which I am very grateful. I don't speak Czech, but everyone tries to talk to me in order for me to understand everything. That means a lot to me.

Is there any topic you would like to discuss with me and was important to you during your child's attendance in kindergarten?

I think that the education of my daughter's teachers is something really specialized and in the future, it will be very exceptional job, especially when you can speak both English and Czech. The English is very important for the teachers and it helped me a lot with the communication in the kindergarten.

Rozhovor pro třídního pedagoga

1. Jaké mají rodiče představy o mateřské škole? Podle jakých kritérií si ji volí?
2. Kdy rodiče poprvé navštěvují MŠ? Kdo je přítomen?
3. Jak probíhá první konzultace s rodinou?
4. Jaké podáváte instrukce ohledně docházky dětí do Vaší třídy? Vstupují do nich rodiče, chtějí něco změnit?
5. Jak komunikujete s jednotlivými dětmi? Jak dále podporujete jejich rozvoj funkční komunikace?
6. Jaké hračky si děti nejčastěji do třídy nosí? Mají ji k dispozici i během dne v MŠ?
7. Jaká specifika ve stravování? Jakým způsobem a do jaké míry jsou v MŠ naplňována?
8. Do jaké míry děti zvládají sebeobsluhu? Jak se dále rozvíjí?
9. Jaké aktivity děti nejvíce preferují?
10. Zúčastňují se děti programu ve třídě dobrovolně nebo mají i povinné úkoly?
11. Jaká pravidla se ve třídě dodržují? Kde je děti mohou najít/vidět? Tvoří si je samy?
12. Jakou formou podáváte dětem zpětnou vazbu o jeho chování?
13. Při jakých aktivitách se děti v MŠ odreagují a vybijí přebytečnou energii?
14. Jak zajišťujete dostatek odpočinku a relaxace pro děti?
15. Jak předáte informace o průběhu dne zákonným zástupcům dětí?
16. Jakým způsobem informujete děti o průběhu dne?
17. Jaké aktivity jsou součástí každého dne a tvoří ve Vaší třídě tzv. rituály?
18. Kolik personálu je u Vás ve třídě? Jak probíhá spolupráce mezi jednotlivými aktéry?
19. Jakým způsobem jste s rodiči v kontaktu v případě potřeby či nouze?
20. Jak je podporována a organizována spolupráce mezi MŠ a rodinami dětí? Jaké akce pořádáte a jak děti reagují na přítomnost dalších osob v prostoru třídy/MŠ?
21. Jak byste hodnotili posun v chování jednotlivých dětí, od nástupu do MŠ? Jaké nové aktivity zvládají samy/s minimální podporou?
22. Jaké klima u Vás ve třídě dle Vašeho názoru převládá?
23. Jak na Vás uplynulý školní rok zapůsobil? Uskutečnila se nějaká velká změna, která něco ve Vás zanechala?

Napadává Vás nějaké doporučení, které se týká adaptace, a s kterým byste se chtěla se mnou podělit?

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Označení dítěte:

Nástup dítěte do MŠ ve věku:

Význam záznamového archu:

Záznamový arch slouží pro analýzu získaných informací metodou pozorování. Obsahuje 22 položek, které se orientují na proces adaptace dětí, které jsou součástí výzkumného vzorku. Vybrané oblasti byly zvoleny na základě získání dat i dalšími výzkumnými metodami.

1.	Návštěva MŠ před zahájením docházky	
2.	Seznámení se s pedagogy před zahájením docházky	
3.	Přístup k informacím o dítěti	
4.	Dohoda o postupné adaptaci	
5.	Přítomnost předmětu z domova	
6.	Přítomnost rodiny ve třídě	
7.	Průběžné konzultace se zákonnými zástupci	
8.	Strukturované prostředí	
9.	Vytvoření pravidel	
10.	Rodič na telefonu	
11.	Vlastní lahev/hrnek	
12.	Specifika ve stravování	
13.	Preferovaná aktivita	
14.	Preferovaná relaxace	
15.	Účast na řízených činnostech	
16.	Komunikace	
17.	Sebeobsluha	
18.	Vyžadování rituálů	
19.	Navázání kontaktu s vrstevníky	
20.	Ochota spolupráce s pedagogem	
21.	Reakce dítěte na společné akci MŠ	
22.	Motivace/odměna	

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Označení dítěte: Chlapec D

Nástup do MŠ ve věku: 5 let a 0 měsíců

Význam záznamového archu:

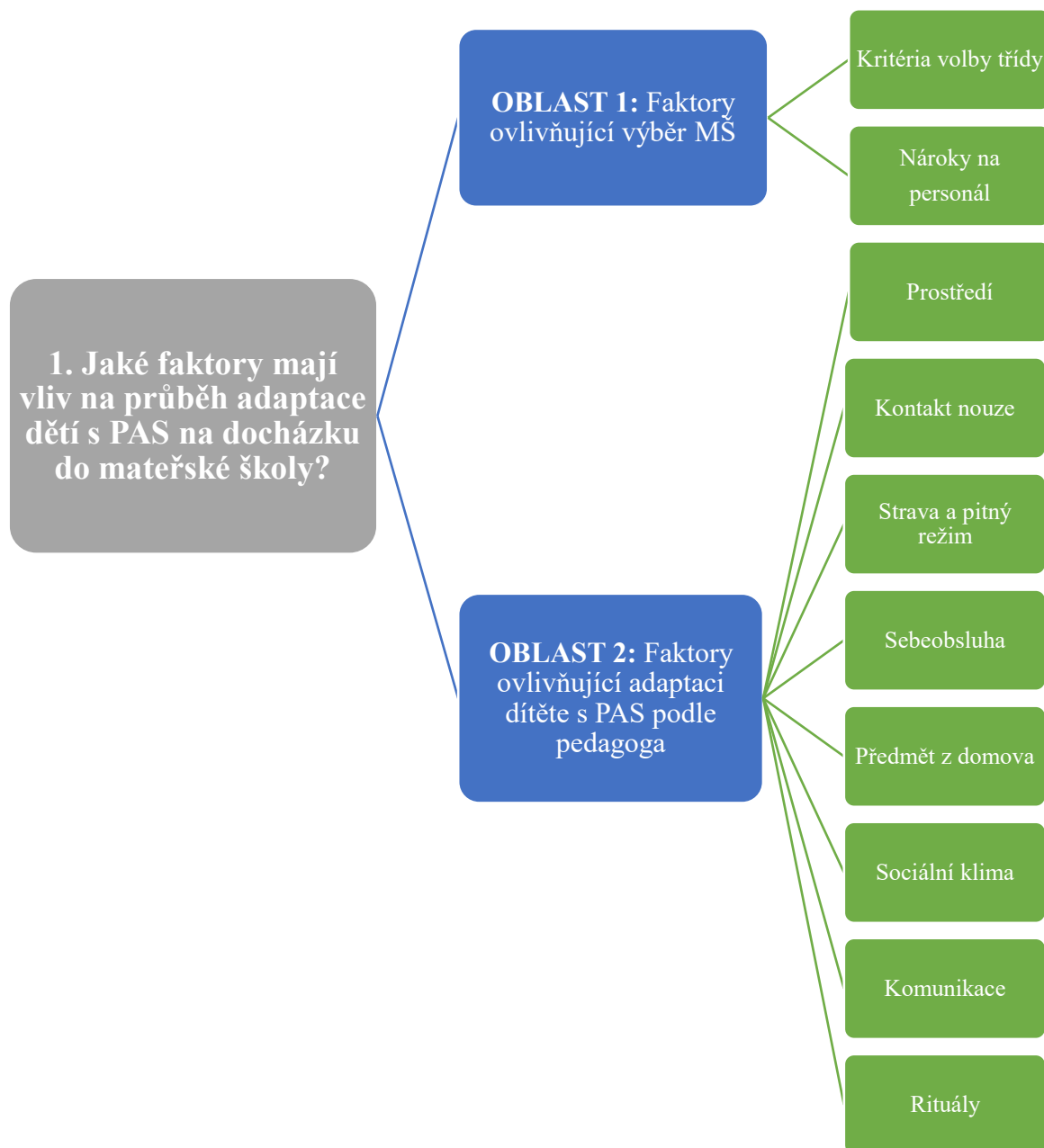
Záznamový arch slouží pro analýzu získaných informací metodou pozorování. Obsahuje 22 položek, které se orientují na proces adaptace dětí, které jsou součástí výzkumného vzorku. Vybrané oblasti byly zvoleny na základě získání dat i dalšími výzkumnými metodami.

1.	Návštěva MŠ před zahájením docházky	Ano
2.	Seznámení se s pedagogy před zahájením docházky	Ne
3.	Přístup k informacím o dítěti	Ano
4.	Dohoda o postupné adaptaci	Ano
5.	Přítomnost předmětu z domova	Ne
6.	Přítomnost rodiny ve třídě	Ano
7.	Průběžné konzultace se zákonnými zástupci	Ano
8.	Strukturované prostředí	Ano
9.	Vytvoření pravidel	Ano
10.	Rodič na telefonu	Ano
11.	Vlastní lahev/hrnek	Ano (láhev s vlastním nápojem)
12.	Specifika ve stravování	Preference suchých potravin (Brumík, perník, rohlík apod.)
13.	Preferovaná aktivita	Houpačka, tanec, zpěv
14.	Preferovaná relaxace	Snoezelen
15.	Účast na řízených činnostech	Ano (udržení pozornosti velmi krátkou dobu)
16.	Komunikace	Verbální (jednoduchá řeč, častá ujišťování)

		brzkého příchodu matky)
17.	Sebeobsluha	Nutná dopomoc (problémy s vyprazdňováním)
18.	Vyžadování rituálů	Ne
19.	Navázání kontaktu s vrstevníky	Ne
20.	Ochota spolupráce s pedagogem	Částečná
21.	Reakce dítěte na společné akci MŠ	Přerušení aktivity a navázání kontaktu s matkou
22.	Motivace/odměna	Aktivita – houpačka

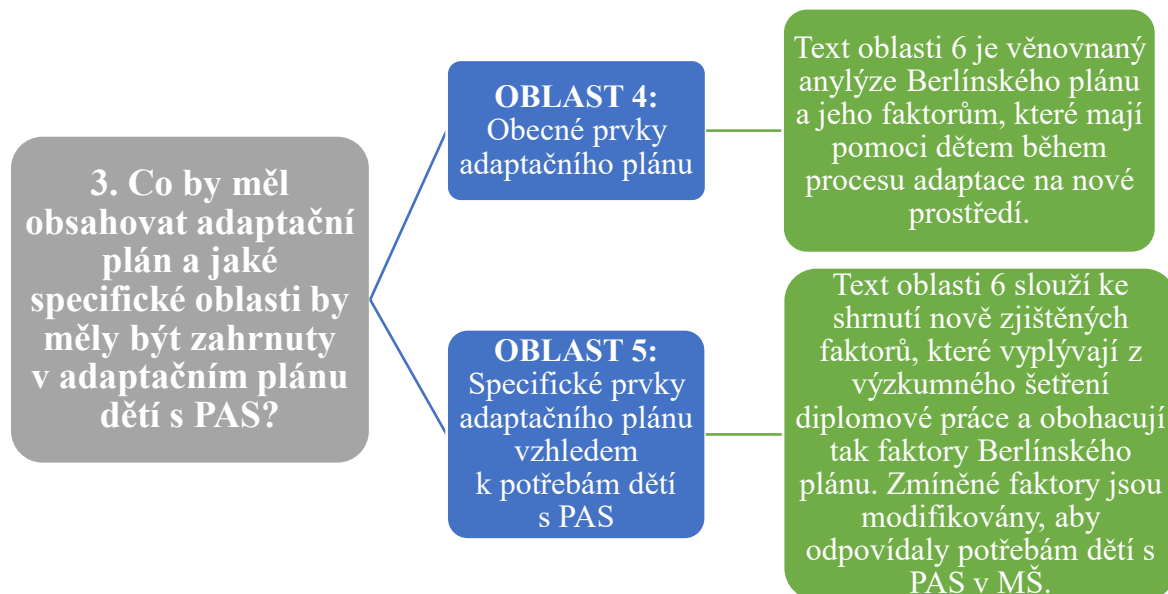
ADAPTAČNÍ PLÁN

<i>NÁROČNOST</i>	<i>FAKTORY PODPORY</i>
Mírná	Znalost prostředí Seznámení se s personálem Individuální přístup Konzultace s rodinou Rodič na telefonu Hračka, předmět z domova Vlastní hrnek/lahev Respektování stravovacích návyků Dobrovolná účast Zajištění relaxace Zajištění vybití energie Přiměřené aktivity Strukturovaný režim Názornost Pravidla třídy Pravidelný denní režim – rituály
Střední	Spolupráce s rodinou dítěte Přítomnost rodiče v prvních dnech v MŠ Respektování vývojovosti dítěte Podpora komunikačních schopností Povinný úkol Motivace
Vysoká	Vybavené prostředí Zvyšování samostatnosti dítěte Rozhovory o MŠ Socializace dítěte, patron Práce s klimatem Kvalifikovaný a kompetentní personál Odpovídající počet personálu Stabilita Snížený počet dětí ve třídě








Příloha č. 13



Příloha č. 14

Legenda ke schémátům č. 1 – 3

-  Šedá pole – výzkumná otázka
-  Modrá pole – oblast
-  Zelená pole – kategorie

Příklady řazených kódů ke kategoriím součástí text kapitoly 11. Analýza a interpretace dat v rámci oblasti 1.